


UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.

TESIS DOCTORAL

**LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL**

Vº Bº



DIRECTOR: Angel - Pío GONZÁLEZ SOTO

Carmen PONCE ALIFONSO

TARRAGONA, FEBRERO 1994.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

A René y a mi familia

AGRADECIMIENTOS.-

Hay varias personas a las que quisiera agradecer su colaboración, pues todas ellas han hecho posible, de una u otra forma, que estas páginas apareciesen.

Muy especialmente quiero agradecer su colaboración al Equipo de Delegados de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona. Muchas han sido las horas de trabajo y de entrevistas en las que han quedado reflejadas sus vivencias y reflexiones. En especial a Eulalia Quílez por su ayuda y colaboración en determinados temas y al "Cap de Zona" de dicho equipo, Salvador Miquel, por sus consejos y aportaciones, por facilitar la concertación de reuniones y entrevistas con los Delegados; su profundo conocimiento del trabajo que llevan a cabo los DAMs ha sido muy importante en el desarrollo del estudio.

También quiero agradecer a todos los compañeros del Departamento de Pedagogía sus consejos ante los problemas surgidos, en especial al Dr. Gabriel Comes y a la Dra. Mercé Gisbert por sus comentarios a varios capítulos.

A mi amiga y compañera Blanca Mas, por su apoyo siempre entusiasta, le doy muy especialmente las gracias.

Y, finalmente, agradecer al Dr. Angel Pío González Soto sus orientaciones para la realización de esta tesis y el haberla dirigido sabiamente.

Además de éstas hay también otras personas a las que no nombro y a las que quiero agradecer su apoyo para que la realización de este trabajo fuera posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

I PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: LOS PATRONES SOCIALES	11
A.- ÁMBITO SOCIO-CULTURAL	16
1.- EL DESARROLLO SOCIAL	18
1.1.- Aproximación a las teorías del desarrollo social	23
1.2.- Socialización	27
1.2.1.- Concepto y desarrollo	27
1.2.2.- Agentes socializadores	30
2.- LA INADAPTACIÓN SOCIAL	37
2.1.- Aproximación conceptual	38
2.2.- Condicionantes del proceso de inadaptación .	44
2.2.1.- Familia	44
2.2.2.- Escuela	47
2.2.3.- Sociedad	51
2.3.- La delincuencia juvenil como una forma de inadaptación social	55
2.3.1.- Teorías explicativas de la conducta delictiva	61

B.-ÁMBITO SOCIO-POLÍTICO	69
1.-CONTEXTO INSTITUCIONAL	70
1.1.-Origen y evolución de la acción social en España: de la Beneficencia al Bienestar Social	72
1.1.1.-De la Edad Media hasta el siglo XIX	72
1.1.2.-De principios del siglo XX hasta el último cuarto de siglo	75
1.1.3.-A partir de 1978	78
1.1.3.1.-Los Servicios Sociales	80
1.2.-La escuela: aceptación de la diversidad	86
1.3.-Origen y evolución de la protección de menores en España	91
1.3.1.- La protección de menores en Cataluña .	104
1.3.1.1.-Traspasos del Estado a la "Generalitat" de Cataluña en materia de menores	104
1.3.1.2.-La Dirección General de Protección y Tutela de Menores	106
1.3.1.3.-Estado actual	118
2.- CONTEXTO LEGISLATIVO	130
2.1.- De la política de Bienestar Social	131
2.1.1.-Legislación sobre los menores desamparados en Cataluña	136

2.2.- De la integración escolar	142
2.3.- De la jurisdicción de menores	152
2.3.1.-Crisis de los Tribunales Tutelares de Menores	154
2.3.2.-La reforma de la Ley Tribunales Tutelares de Menores de 1948	163
 CAPÍTULO III: LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA	171
 1.- DESDE LA ACCIÓN SOCIAL	179
1.1.- Los Servicios Sociales en el ámbito de la infancia y adolescencia	180
1.1.1.-Servicios Sociales de atención primaria en el ámbito de la infancia y adoles- cencia	182
1.1.1.1.-Equipo interdisciplinar de atención primaria	185
1.1.1.2.-Recursos	189
1.1.2.-Servicios sociales especializados en la atención a la infancia y adolescencia .	199
1.1.2.1.-EAIA: Equipo de atención a la infancia y adolescencia	202
1.1.3.-Coordinación entre servicios sociales de atención primaria y especializados	209
 1.2.-La atención socio-educativa de los menores desamparados	211
1.2.1.-Objetivos y funciones de la Dirección General de Atención a la Infancia	211
1.2.2.-Medidas de protección y adopción	214
1.2.3.-Centros de atención	216

2.-DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO	221
2.1.-La acción educativa y el respeto a la diversidad	222
2.1.1.-Educación compensatoria	222
2.1.1.1.-En España	223
2.1.1.2.-En Cataluña	230
2.1.2.-Escuelas de Acción Especial	238
2.1.3.-Aulas de Educación Especial	242
2.1.4.-Recursos humanos	246
2.1.4.1.-Equipos de asesoramiento psicopedagógico	246
2.1.4.2.-Maestros de apoyo	249
2.1.5.-Recursos técnicos y materiales	252
3.-DESDE LA ACCIÓN JURÍDICA	255
3.1.-Evolución y tendencias actuales de la Justicia de Menores en Europa	256
3.2.-Programas de intervención en menores y jóvenes	278
3.2.1.-Programas previos a la adopción de una medida judicial	280
3.2.1.1.-Aproximación diagnóstica	281
3.2.1.2.-Valoración técnica de mediación	283
3.2.1.3.-Observación en medio abierto .	285
3.2.1.4.-Observación en un centro	287
3.2.2.-Programas de intervención para la ejecución de medidas judiciales	289
3.2.2.1.-Amonestación	291
3.2.2.2.-Internamiento de fines de semana	292

3.2.2.3.-Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor	294
3.2.2.4.-Libertad Vigilada	295
3.2.2.5.-Acogimiento por otra persona o núcleo familiar	300
3.2.2.6.-Prestación de servicios en beneficio de la comunidad	302
3.2.2.7.-Tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro de carácter terapéutico	307
3.2.2.8.-Ingreso en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado	308
3.2.2.9.-Programa de Libertades Provisionales con asistencia educativa	315
3.2.2.10.-Internamiento cautelar o definitivo en virtud del Art. 65 del Código Penal	317
3.2.3.-Programas de intervención para la ejecución de medidas administrativas ..	319
3.2.3.1.-Asistencia voluntaria post-medida	319
3.2.3.2.-Programa de asistencia educativa de aplicación de la Regla 11a .	322
3.2.4.-Programa para la prevención de la delincuencia juvenil	324
3.2.4.1.-Orientación educativa	325
3.3.-Nuevas orientaciones en el campo de la justicia de menores	327

**4.-ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL 333**

**4.1.-Definición de los componentes de un programa
educativo individualizado 338**

- 4.1.1.-Protocolo de observación 339
- 4.1.2.-Valoración 340
- 4.1.3.-Hipótesis de trabajo 341
- 4.1.4.-Objetivos 343
- 4.1.5.-Estrategias de intervención 345
- 4.1.6.-Recursos 347
- 4.1.7.-Evaluación 349

II PARTE: TRABAJO DE CAMPO

**CAPÍTULO III: DISEÑO, DESARROLLO Y ANÁLISIS DE UN MODELO
DE PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO ... 357**

A.-PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO 360

- 1.-Naturaleza del trabajo de campo 360
- 2.-Objetivos 364
- 3.-Aproximación a la metodología de la Investigación-
Acción 365
- 4.-Descripción y análisis de instrumentos de recogida
de datos 368
 - 4.1.-Observación participante 368
 - 4.2.-Entrevista 372
 - 4.3.-Análisis de documentos 376
- 5.-Diseño del estudio 376

B.-DISEÑO DE LOS ELEMENTOS DE UN MODELO DE PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO	385
1.-Protocolo de observación	387
2.-Valoración	393
3.-Hipótesis de trabajo	394
4.-Objetivos	395
5.-Estrategias de intervención	405
6.-Recursos	414
7.-Evaluación	421
 C.-DESARROLLO DE UN MODELO DE PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	 427
1.- Análisis e interpretación del cuestionario sobre metodología de intervención	431
2.- Análisis de datos	442
2.1.-Descripción de las categorías de nuestro estudio	447
3.- Interpretación de los datos	451
3.1.-Relato del estudio	453
3.1.1.-El contexto de interpretación	458
3.1.2.-El PEI en acción	480
 D.-CONCLUSIONES	 498
 E.-PROPUESTAS	 515
 CAPÍTULO IV: BIBLIOGRAFÍA	 523
 CAPÍTULO V: ANEXOS	 563

INTRODUCCIÓN.-

El trabajo que se presenta quiere ser una reflexión sobre la intervención didáctica que, en el ámbito de los procesos de integración social, se ha venido desarrollando en los últimos años en nuestro país, con especial referencia a Cataluña. Esta intervención pretende realizar cambios en la realidad social, orientados a mejorar las condiciones de vida y el bienestar de los individuos. Más concretamente nos centraremos en la intervención que se lleva a cabo en el ámbito de la infancia y adolescencia.

En 1987 realizamos un estudio sobre la intervención que se estaba llevando a cabo en el campo de los menores, que se plasmó en nuestra tesis de licenciatura "Análisis de medidas jurídico-educativas de Protección de Menores en Tarragona" que, como podremos constatar, difieren de las actuales debido a los cambios ideológicos, políticos, legislativos e institucionales.

En sus inicios el tratamiento de los menores se basaba en un modelo benéfico-asistencial, donde las prestaciones eran un servicio ofertado por las instituciones privadas; la única solución a la problemática de los menores era el internamiento y, por tanto, la desvinculación de su ambiente socio-familiar.

La ideología que ha dominado en nuestro país respecto al problema social de los menores ha sido "protectora" y "correccionalista". Sobre el binomio autoritarismo-paternalismo "han girado hasta ahora las respuestas (pretendidamente educativas) a la problemática de la infancia marginada y conflictiva" (López, 1987: 106). En muchos casos, en lugar de favorecer la integración social de los menores, se han agravado sus condiciones de marginación.

Pero en los últimos años se ha pasado de una visión paternalista a un modelo de acción social que se enmarca dentro del Estado de Bienestar¹, y a través del cual se intenta dar respuesta a las necesidades de los menores con la creación de una red de servicios necesarios: servicios sociales de atención primaria, servicios sociales especializados, escuelas de acción especial, aulas de educación especial, ... son algunas de las acciones llevadas a cabo por la Administración para ayudar al niño/joven a integrarse en la realidad social y escolar en la que se encuentra inmerso.

La acción jurídica sobre los menores² que han cometido un hecho delictivo ha evolucionado desde un modelo protector (en el cual la intervención se centraba en la vigilancia y el control) a un modelo educativo (en el que se da mucha importancia al carácter terapéutico de las intervenciones y su vinculación a las necesidades del menor, siendo menos relevante el delito cometido), llegando finalmente al vigente modelo de responsabilidad:

- se acentúa la responsabilidad social del joven y la necesidad de indemnizar a las víctimas y a la sociedad, sin dejar de lado el carácter educativo que ha de tener la respuesta penal;

- se introduce la necesidad de establecer una minoría y una mayoría de edad penal.

¹ El paradigma del Estado del Bienestar, en Europa, ya casi no existe. Esto se debe a factores económicos (déficit público, ...), políticos (pérdida de fuerza de los sindicatos, ...) e ideológicos (tesis neoliberales) que conducen a la superación del paternalismo del Estado en las Políticas Sociales.

² El vocablo "menor" hace referencia a la persona que no ha llegado todavía al umbral de edad que el ordenamiento jurídico considera como el adecuado a la plenitud o, por lo menos, a la madurez de la capacidad de obrar.

El trabajo de campo de la presente Tesis se centra en el ámbito de **la intervención socio-educativa, en medio abierto, sobre los menores** (con edades comprendidas entre los 12 y 16 años) **que han cometido un hecho delictivo tipificado por el Código Penal.**

La intervención socio-educativa se puede llevar a cabo en medio abierto y en medio cerrado:

-la **intervención en medio abierto** se efectúa en el entorno natural del menor, que será objeto de nuestro estudio de campo. Siempre que sea posible el menor debe ser tratado en su propio medio familiar y social, ya que el fin de toda acción educativa es conseguir un desarrollo integral de la personalidad del niño, por lo que es más apropiado que esta acción se lleve a término en su propio medio;

-la **intervención en medio cerrado** consiste en el internamiento del menor, debe ser el último recurso y sólo se llevará a cabo en el caso de aquellos menores en los cuales han fracasado las medidas que no supongan privación de libertad y/o cuando se considere imprescindible apartarlo temporalmente de un ambiente social o familiar defectuoso.

Una vez hecha esta presentación, ya podemos precisar el objetivo global del estudio. La finalidad y utilidad del trabajo radica en el **diseño de un programa educativo individualizado (PEI)**. El objetivo fundamental de tal programa consiste en disponer de una herramienta técnica (encuadrada teórica y metodológicamente) que proporcione una coherencia y sistematización en la intervención y que nos permita estudiar el funcionamiento de los diferentes elementos del programa en función del momento de seguimiento.

Por todo ello, el estudio tiene la intención de ofrecer tanto reflexiones y tendencias como propuestas concretas que permitan una operatividad, una toma de decisiones sobre el diseño del PEI.

A la hora de elaborar nuestro modelo de PEI hemos realizado una extensa revisión bibliográfica sobre el tema de la intervención socio-educativa. Cabe destacar dos estudios entre los realizados sobre este tema:

-Los DAM: un proyecto de intervención social con perspectivas de futuro (Rimbau, 1989), estudio en el que se apuntaba la necesidad de "realizar un esfuerzo de análisis, diseño, experimentación y evaluación de un nuevo modelo metodológico" (441).

-Metodología de intervención en medio abierto (Amorós, 1993), trabajo de investigación (en el que participé como investigadora) cuyo objetivo era: elaborar un marco de referencia que tenga en cuenta los elementos que conforman una metodología de intervención en medio abierto y que facilite la ejecución de la medida judicial de libertad vigilada.

Otro punto de partida para la elaboración de nuestro diseño de PEI ha sido la reflexión sobre la propia acción. Para ello hemos contado con la colaboración del Equipo de Medio Abierto de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona.

Todo ello ha servido de base para elaborar nuestro estudio, que pretende ser una síntesis superadora de las aportaciones anteriores, centrándose en el diseño de un modelo de PEI -en el que se contemplan los diferentes componentes de un programa educativo- como instrumento que permite el análisis de la intervención didáctica que llevan a cabo los profesionales que intervienen en procesos de integración social.

De entre éstos, nos centraremos en los **delegados de asistencia al menor (DAMs)**, aunque nuestro objetivo sería que las bases de este programa educativo pudieran ser extensibles a los diferentes profesionales que trabajan en el campo social, tanto en centros como en medio abierto.

Los DAMs (que dependen del Servicio de Medio Abierto de la Dirección General de Justicia Juvenil de la "Generalitat" de Cataluña) son aquellos profesionales que a instancia judicial llevan a cabo su intervención en medio abierto con menores de 16 años que han cometido alguna acción o hecho tipificado como delito.

Así pues, el escenario de la investigación será el equipo de Medio Abierto de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona, por ser nuestra realidad más cercana y por estar familiarizada con este contexto -durante cuatro años, de 1986 a 1990, trabajé como DAM en dicha Sección Territorial-, y la acción socio-educativa que llevan a cabo con los menores, a través de diferentes programas (observación en medio abierto, mediación, libertad vigilada y libertad provisional con asistencia educativa entre otros).

Una vez centrado nuestro estudio, pasamos a exponer la estructura del mismo. Consta de dos partes: la primera expone la fundamentación teórica que enmarcará y delimitará el estudio de campo que se desarrolla en la segunda parte.

En el primer capítulo se lleva a término un análisis descriptivo de los **patrones sociales** que definen nuestra sociedad y del **ámbito socio-político** en que se inscriben las acciones que se llevan a cabo, en nuestro país, ante los problemas de inadaptación social, cuando se produce un desajuste (**ámbito socio-cultural**) en el desarrollo social de los individuos -en nuestro caso, niños y adolescentes- .

En el **segundo capítulo** se hace una exposición descriptiva de la **intervención socio-educativa** que se lleva a cabo desde la **acción social**, desde el ámbito educativo y desde la **acción jurídica**.

A partir del estudio y análisis de estos fundamentos teóricos desarrollamos los **elementos más significativos de la intervención socio-educativa**, que serán la base teórica que **fundamentarán el diseño del programa** que posteriormente propondremos para la intervención didáctica en los procesos de integración social.

Una vez hecha una delimitación teórica de la realidad socio-educativa objeto de nuestro interés, se desarrolla la segunda parte de la tesis que constituye el trabajo de campo propiamente dicho.

En el **tercer capítulo** se hace el **planteamiento general del trabajo**, donde queda reflejado desde el proceso hasta la forma en que se han recogido e interpretado los datos.

En el segundo apartado de este tercer capítulo se lleva a cabo el **diseño y análisis de los diferentes elementos que configuran el Programa Educativo Individualizado**. Se hará una propuesta de sistematización que será contrastada con el Equipo de DAMs del Servicio de Medio Abierto de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona.

Después de reelaborar la propuesta inicial se llevará a cabo la **experimentación del PEI sistematizado**. Se escogerá una muestra de 9 menores distribuidos de la siguiente manera:

- 3 menores que se encuentran en una fase inicial del seguimiento;
- 3 menores que se encuentran en la fase intermedia del seguimiento;
- 3 menores que se encuentran en la fase final del seguimiento

De la aplicación del programa de intervención se hará una interpretación cualitativa con la finalidad de analizar los diferentes componentes del PEI. Las **conclusiones** respecto a la valoración que se hace del programa y las propuestas de optimización para el desarrollo de éste se presentarán al final de este tercer capítulo.

En el **cuarto capítulo** se incluye una **bibliografía general**, dando paso a la presentación de los anexos de nuestro trabajo, recogidos en el **quinto capítulo**.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

I PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CAPÍTULO I : LOS PATRONES SOCIALES.-

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

El análisis de los patrones sociales que se desarrollan en nuestra sociedad configura el marco teórico de este primer capítulo.

Para orientar la acción de los individuos "toda sociedad establece unas reglas de convivencia, unos cauces que dirigen la conducta de sus miembros"(Garrido, 1987a: 5).

Las normas sociales son las reglas de conducta que se espera que los individuos sigan en sus relaciones sociales, es decir, el comportamiento normal o habitual de un grupo social. "Las normas son esenciales para nuestras interacciones a las que aportan orden, estabilidad y predictibilidad". (Leyens, 1982: 66)

Pero estos patrones y normas sociales no son fijas en el espacio y en el tiempo, sino que se cambian paralelamente a la evolución del contexto social en que se encuentran: "Algunas culturas han considerado dignos del último castigo actos que otras culturas han tenido por virtuosos. Prestar con interés se consideró pecaminoso por la Iglesia cristiana en un momento de su historia y, siglos más tarde, se admitió como perfectamente legítimo. En nombre de un mismo Evangelio se condenó a la hoguera a los herejes, para, más tarde, desechar tales prácticas. No se trata de lanzar grandes gritos e indignarse por la inconstancia y la hipocresía de los hombres, sino más bien de constatar que es prudente no apresurarse a concluir que tal gesto es bueno y tal otro, malo." (Auger, 1991: 70).

El grupo social dominante impone un "modelo de vida" con unas normas y valores que han de respetarse (Castella, 1989). La sociedad controla el comportamiento de los individuos y grupos a través de normas sociales respaldadas por sanciones.

Hay leyes de carácter penal que prohíben la realización de determinados hechos, lo que significa que si se produce la conducta reprobable, el infractor ha de ser juzgado y sometido a las decisiones que en su caso adopten los Tribunales de Justicia. Aunque estas leyes, como ya hemos dicho, varían según las épocas y según las sociedades¹, hay una serie de conductas que son unánimemente reprobadas en todos los países civilizados, por ejemplo, los actos que atentan contra la integridad física de las personas: homicidio, violación, robo.

El delito, como concepto jurídico, es toda acción u omisión contraria a la ley. El tipo de organización social determina qué formas de conducta se consideran desviadas, qué es delito. La sociedad avanza y reforma sus leyes, al tiempo que cambian las normas y las costumbres sociales.

Consideramos como referentes básicos en la construcción de los patrones sociales:

A.-El ámbito socio-cultural

B.-El ámbito socio-político

En el primer apartado, ámbito **socio-cultural**, analizaremos como se construye la realidad social (desarrollo social), en un proceso de objetivización y ordenación significativa de las experiencias subjetivas. El **proceso de socialización** se inicia normalmente en el marco de un grupo familiar y continuará después a través de otras instituciones sociales (escuela, sistema laboral, ...). Pero este proceso puede romperse por diversas causas o condicionamientos, llevando al individuo a la inadaptación social.

¹ "Cada momento histórico ha elaborado respuestas diferentes en referencia al problema de los sujetos inscritos en categorías que caen fuera de la normalidad de la época" (Nuñez, 1990: 104).

El **desarrollo social** y a la vez la respuesta a esta posible **inadaptación**, tiene lugar en un espacio concreto, con una estructura social y un sistema institucional propio, determinado en función de una cultura, de una ideología y de un sistema político.

Por ello, en el segundo apartado haremos referencia al ámbito socio-político. Es decir, a la acción llevada a cabo por las instituciones sociales que actúan en el campo de la infancia y de la adolescencia con problemas de adaptación social (**contexto institucional**), así como la legislación que consideramos más significativos que regulan el funcionamiento de dichas instituciones (**contexto legislativo**).

Este análisis hará especial referencia a nuestra realidad más próxima, Cataluña.

A.-ÁMBITO SOCIO-CULTURAL.-

La cultura recoge el conjunto de pautas de conducta de los miembros de una sociedad; estos asimilan este modelo a través de comportamientos, ideales, conocimientos e ideas socio-políticas. La cultura "es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualesquiera otras aptitudes o hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad" (Garanto, 1992: 186).

En este sentido, podemos afirmar que la cultura define en gran medida como serán los miembros de una sociedad, es decir, la **interacción sociedad-cultura** determina la existencia de los individuos, de individuos con unas características propias, diferentes a aquellos individuos pertenecientes a otras culturas: "La cultura de una comunidad cumple una función moduladora de la personalidad de sus miembros, en el sentido de proporcionar un marco configurador" (Escamez, 1992: 89).

Pero por el hecho de que unos individuos pertenezcan a una misma sociedad, no significa que todos los miembros de una sociedad sean iguales porque, entre otras cosas, ningún individuo entra en contacto con todos los procesos significativos que comprende una cultura (Mann, 1983).

Vemos la "múltiple interdependencia que se establece entre los distintos espacios, cultural, social y personal" (González, 1992: 577). Esta **interacción cultura-individuo-sociedad** se rige por una serie de normas; la vida en sociedad tiene sus límites, válidos para cada uno de nosotros, y a menudo en contradicción con los deseos personales individuales. El individuo ha de ser ayudado a integrar simultáneamente el concepto de control personal y de control social.

En el **primer punto** de este apartado analizaremos la interacción individuo-sociedad, interacción que genera un proceso de **desarrollo social**, de integración y socialización del niño en su propia comunidad.

En el **segundo punto** hablaremos de la **inadaptación social**; es decir, cuando dentro de una comunidad uno de sus miembros manifiesta una conducta o comportamiento desviado, que pone en peligro el sistema (sus leyes, normas, etc.) y hay problemas en el proceso de desarrollo social.

Con el desarrollo de los siguientes apartados no se trata de hacer una revisión de la teoría sobre el tema, sino de indicar los parámetros básicos para el conocimiento de los patrones sociales.

1.-EL DESARROLLO SOCIAL.-

El niño se desarrolla como persona social al incorporar a su individualidad las formas de vida (aptitudes, actitudes, hábitos, ideas y sentimientos) y normas de la sociedad. El ambiente en que una persona se desarrolla crea un fuerte influjo sobre ella y frente a este condicionamiento se pueden tomar diferentes actitudes (Martínez, 1990):

- tomar una actitud pasiva que acepta las limitaciones; en este caso las expectativas disminuyen y, por tanto, los resultados;

- tomar una actitud activa y corregir las deficiencias del sujeto; se trata de modificar al individuo para que se adapte al medio, dándole la flexibilidad interna que esto requiere.

El desarrollo social del individuo hay que entenderlo en función de una situación que incluye al mismo individuo y a los factores socio-ambientales con los que está íntimamente vinculado: "el niño se desarrolla en una interacción social compleja" (G. de Leo, 1987: 160); es el proceso por el que el niño va formando las capacidades y conocimientos que le convertirán luego en un miembro adulto de su sociedad.

A continuación, partiendo del análisis de diversos autores (Gesell, 1980, 1987; Secadas, 1981), analizaremos, brevemente cual es el desarrollo social del niño hasta llegar a adolescente; destacaremos este último período, por ser el momento evolutivo en que se encuentra la población, que en el tercer capítulo de este trabajo será objeto de nuestro estudio.

El desarrollo social del niño parte de una vinculación personal con su madre o sustituto/a, que es a la primera persona a quien conoce (a partir del tercer mes) y con quien

se relaciona. **Hasta los 8-9 meses** no distingue a las personas que le rodean, pero a partir de ese momento empieza a sentirse desconcertado (lloros,...) e inseguro ante las personas que desconoce. **Durante el primer año** se dirige a los adultos para satisfacer sus necesidades, pero sus requerimientos no son intencionados sino puramente emocionales. **En el segundo año**, la aparición del lenguaje supone un aumento de las experiencias y capacidades sociales del niño. **Entre los 3 y 4 años** es la fase llamada del "negativismo", del "no", el niño se resiste a obedecer, buscando destacar.

A los **5-6 años** el niño aprende dentro de la misma familia cómo enfrentarse con las tensiones y frustraciones inevitables cuando se vive con otros. A esta edad el niño empieza la escolaridad obligatoria y el maestro ejerce una gran influencia en el desarrollo del niño, convirtiéndose en muchos casos en un modelo a imitar. La escuela refuerza las actitudes y pautas familiares, aunque en algunos casos puede entrar en conflicto con ellas.

A partir de los **6 años**, el niño manifiesta un autocontrol sobre su impulsividad y se va introduciendo en el mundo de los mayores. A los **7 años** el niño se encuentra, fundamentalmente, en una etapa de asimilación, en la cual desarrolla un equilibrio activo entre sus inclinaciones interiores y las exigencias de la cultura.

El niño de **8 años** crece, tiene contactos positivos con su ambiente y empieza a parecer más maduro.

Si a los **9 años** la individualidad del niño trata de reafirmarse y organizarse, a los **10 años** estas diferencias individuales se hacen aún más manifiestas.

A medida que va creciendo necesita aprender las habilidades sociales que necesitará cuando sea adulto y, **a partir de los 11-12-13 años** -pubertad-, los niños necesitan unos modelos de

comportamiento, unas pautas.

De los 14 a los 17 años constituye el período de la adolescencia, fase en la que el joven se intenta alejar de la tutela de su familia, e intenta crear un estilo de vida propio. Busca refugio en la sociedad, pero ésta tampoco responde a sus expectativas. El grupo de iguales es quien cobra más importancia durante esta época de la adolescencia, se configura como "elemento de rebelión, enfrentamiento y disgregación de la familia y la sociedad por una parte, y como un elemento integrador para el adolescente, por otra" (Pérez y Aragó, 1987: 76).

A los 14 años, el adolescente empieza a ser dueño de sí, seguro de sí mismo; hay ya un cierto control en la expresión de los sentimientos. A su vez, manifiesta una creciente expansión social, dispuesto siempre a satisfacer las exigencias del mundo exterior. La necesidad y capacidad de comunicación es uno de los rasgos más característicos de esta edad.

Va surgiendo la conciencia del deber, las normas no le obligan sólo desde fuera, sino que cobran fuerza desde dentro del sujeto, se impone a sí mismo la ley, se obliga a sí mismo. A esta edad van formando sus propias convicciones morales, su escala de valores, cuya función consiste en dar una dirección al comportamiento.

En cambio a los 15 no se intensifican muchas de las cualidades que apuntábamos en el año anterior, sino al contrario, se muestra indiferente, con una cierta apatía; estos estados de ánimo son el requisito normal para alcanzar el orden superior de autocontrol característico de los 16 años. No obstante, a los 15 el joven es más consciente de las normas establecidas, de los principios, de las reglas sociales, y cuando adopta una decisión lo hace basándose en sus convicciones morales.

A los 16 se le empieza a reconocer su creciente madurez, y la propia sociedad se lo remarca a través de una serie de costumbres y leyes, y el joven empieza a reconocer la importancia tanto de las normas de conducta escritas como de las consuetudinarias. Hay diferentes leyes que rigen de cerca su conducta: por ejemplo, a los 16 años el joven ya ha alcanzado la mayoría de edad penal; es decir, si comete un delito tipificado como tal en el Código Penal, entra en el proceso de la jurisdicción de los adultos.

Diversas teorías, desde diferentes perspectivas, abordan el tema del desarrollo social, como veremos en el punto 1.1 de este apartado A, capítulo I. Estas coinciden en que mediante el proceso de socialización el niño asume las pautas y normas sociales que dominan en la sociedad en la que vive, y se moldea el comportamiento de la persona según los valores de la sociedad en que se desarrolla, primero a través de la familia y posteriormente a través de otro agente básico de socialización, la escuela.

No debemos perder de vista que aunque familia y escuela han sido históricamente los **agentes socializadores** más importantes, también hay otros que transmiten pautas sociales: los medios de comunicación, asociaciones culturales y recreativas,...

La **familia** es la primera institución con la que el niño entra en contacto y de quien recibe todo durante un tiempo, configurando y condicionando su desarrollo social que a su vez influirá en gran medida en su futuro, ya que parte de esta "primera socialización" permanecerá durante su vida. En el caso de que los padres no transmitan las pautas sociales dominantes, el Estado intervendrá a través de instituciones constituidas a tal efecto (Bienestar Social, Servicios Sociales, etc.)

La **escuela** es el otro núcleo importante, a través de la cual se educa al niño en las normas sociales vigentes en la sociedad en que vive; es decir, en las técnicas, valores, conocimientos ... que la sociedad establece como pautas de normalización social.

La **relación entre iguales** también va configurando y desarrollando su vida social. "Las interacciones entre iguales y entre diferentes son no sólo el eje que permite comprender al ser humano en sociedad sino la experiencia sobre la cual es posible trabajar y hacerlo eficazmente para colaborar en la construcción del yo social de cada sujeto" (Buxarraís, 1990: 27).

De este proceso de socialización y de los agentes que intervienen en él hablaremos en el punto 1.2 de este mismo apartado A, del capítulo I.

1.1.-APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO SOCIAL.-

El desarrollo social es un término utilizado sobre todo por las **teorías del desarrollo cognitivo**, basadas en la obra de Piaget, que estudian la génesis del conocimiento y el proceso que éste sigue; es decir, la evolución de las operaciones intelectuales: "Las estructuras de pensamiento, de razonamiento, de conocimiento de las reglas de la justicia, proceden y se organizan por grados, y los estadios más avanzados no pueden alcanzarse sino se ha construido primero aquellos precedentes" (G. de Leo, 1987: 162).

Por otra parte, la **teoría del aprendizaje social** pone el énfasis en el impacto de la sociedad y del sistema social sobre el comportamiento del individuo: "la conducta es aprendida y su aprendizaje se realiza a través de los distintos estímulos tanto positivos como negativos que van provocando los agentes de la socialización" (Pastor, 1983:21).

A continuación hacemos un breve análisis de estas teorías: la teoría cognitivista y la teoría del aprendizaje social.

A) TEORÍA COGNITIVISTA.-

Esta teoría destaca el **papel activo del individuo en la construcción de su mundo social**. Este enfoque suele rechazar el concepto de socialización y prefiere considerar la adquisición de las capacidades sociales y morales como un proceso de desarrollo. El niño se acomoda al ambiente por la manipulación de los objetos y la interacción con ellos, lo cual le hace asimilar nuevas experiencias que incorpora a esquemas existentes o creados por él.

La teoría cognitivista se centra en la construcción de ideas sobre el mundo social que realiza el propio niño, y no como transmisión de los agentes de socialización (consideran

la socialización de forma activa, y no como una simple interiorización), que se concreta en la construcción de tres tipos de conocimiento social:

.conocimiento psicosocial: conocimiento de los otros o de nosotros mismos

.conocimiento moral: de las normas morales gobernadas por la justicia

.conocimiento de los sistemas de relaciones e instituciones sociales: la comprensión de los roles sociales y de las nociones sobre el país, la comunidad y el gobierno

Para la teoría cognitivo-evolutiva "los distintos valores y la propia realidad se va asumiendo de modo racional, necesitando para ello un camino de estructuración. Estos pasos se van superando de modo gradual, su logro implica el haber alcanzado cotas de estructuración más altas, se trata de niveles de madurez que van dando posibilidad al individuo de pasar de una vida heterómana a una vida cada vez más autónoma" (Pastor, 1983: 20)

El niño pasa de una moral heterómana, dependiente, a una moral autónoma y personal donde se ha de respetar la ley porque marca los límites que el grupo y la sociedad imponen para los individuos que forman parte de ella.

Piaget, representante principal de esta teoría, propone una serie de etapas que definen las estructuras básicas que organizan las ideas sobre el mundo social; estas estructuras dependen en cada momento del desarrollo cognitivo alcanzado por el niño que, a su vez, se relaciona con la edad:

-Etapa sensorio-motriz (0-2 años): el niño se relaciona con el medio a través de sus sentidos y actuando sobre él, al final de la etapa empieza a aparecer el lenguaje.

-Etapa del pensamiento simbólico (2-4 años): puede crear y utilizar signos y símbolos para comunicarse; representación simbólica del objeto.

-Etapa del pensamiento intuitivo (4-7/8 años): se basa en la percepción inmediata; por medio de ensayos y errores, el niño puede llegar a conclusiones correctas.

-Etapa del pensamiento por medio de operaciones concretas (8-12 años): el realismo y la racionalidad son hechos determinantes de esta etapa. El razonamiento que se haga ha de partir de la experiencia o de cosas concretas que tienen o han tenido delante y que pueden recordar.

-Etapa del pensamiento formal y reflexivo (12 años en adelante): posibilidad de generalización y de abstracción que permite hacer previsiones, formular hipótesis y deducciones. Pero el razonamiento del preadolescente aún tiene mucho de juego dialéctico, no es un razonamiento que domine completamente la realidad y la comprensión.

Estos distintos estadios plantean la forma de adaptarse a la realidad, y aunque el orden en que transcurren esos estadios parece ser invariable, el pasar de una etapa a otra no sólo está en función de la edad, sino que "depende del medio en que se encuentre el sujeto" (Delval, 1989: 107).

B) TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.-

Según la teoría del aprendizaje social, y de la que Bandura es uno de sus principales representantes: "los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación, por medio del modelado: al observar a los demás, nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y, posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de la acción" (Bandura, 1987:38).

El aprendizaje por observación está dirigido por cuatro procesos:

-Procesos de atención: para aprender por observación se ha de poner atención a la conducta que nos sirve como modelo. A través de la atención determinaremos cuáles se seleccionan de los muchos modelos posible y de éstos que aspectos consideraremos.

-Procesos de retención: de las actividades que han servido de modelos en un determinado momento. Por medio de los símbolos, las experiencias transitorias de modelado pueden mantenerse en una memoria permanente. Algunas conductas se retienen en forma de imágenes o mediante códigos verbales.

-Procesos de reproducción motora: en la conducta se manifestará más o menos el aprendizaje por observación, si bien ello depende parcialmente de que el sujeto tenga, en mayor o menor grado, las habilidades que se requieren. La diferencia existente entre la representación simbólica y la ejecución sirven para corregir la acción; a través de la retroalimentación, se intentará perfeccionar la acción mediante ajustes auto-correctivos.

-Procesos motivacionales: las personas no hacen todo lo que aprenden. Adoptarán las conductas que aprenden por imitación en función de las consecuencias de aquellas: sí, si las consecuencias son positivas y no, si tienen efectos negativos.

Bajo el planteamiento de esta teoría, cuando se elaboran programas de tratamiento dirigidos a modificar una conducta desviada, se incluyen en el programa procedimientos ideados para provocar, modelar y fortalecer la conducta que se desea como alternativa.

1.2.-SOCIALIZACIÓN.-

1.2.1.-CONCEPTO Y DESARROLLO.-

La socialización es un **proceso que transforma al sujeto en individuo social**, a través de las pautas, normas y costumbres impartidas por la sociedad. Es el proceso mediante el cual el individuo adquiere las capacidades y pautas de conducta que le permiten ser parte de la sociedad y que son características de ella.

"La socialización se refiere a la integración más o menos lograda de un individuo en un grupo. Sin embargo, esta adaptación está determinada por modelos preexistentes de comportamientos específicos del grupo y sancionados por éste. La socialización consiste pues en realizar esta adaptación en el marco de los modelos así propuestos" (Fischer, 1992: 25).

Una definición amplia del proceso de socialización podría ser la siguiente: "es el proceso que, desde la infancia hasta la edad adulta, sigue el hombre con el fin de ser un individuo equilibrado y responsable y un miembro eficaz de su sociedad. Según esto, el proceso de socialización incluye muchos procesos y es una realidad bastante compleja. Comprende el proceso de incorporación de los principios, normas y valores de su cultura, el proceso de aprendizaje de los conocimientos y de las técnicas que le permitirán estar a la altura de su comunidad, etc." (Ventosa, 1990: 161).

Al intentar definir la socialización, se puede poner énfasis en:

- la sociedad**, primando la adaptación del individuo al entorno sociocultural. Lo que el individuo hace es adaptarse a su propio medio sociocultural, integrarse en mayor o menor medida, e interiorizar las normas y los valores de dicho medio;

-el individuo: cada sujeto, más que adaptarse, lo que hace es construirse a partir de la interacción con su propio contexto sociocultural (Perelló, 1991)¹.

Cuando se da un desarrollo más o menos armónico entre los valores de la sociedad (valores sociales) y los valores del individuo (valores individuales), se considera que una persona está adaptada a su medio.

La socialización garantiza la reproducción cultural, la interiorización de los patrones de conducta y formas de vida de cada sociedad; supone el proceso de transición de una generación a otra. Los jóvenes reciben de los adultos la cultura específica del medio en donde han nacido o vivido.

También los jóvenes, a través de la socialización, aprenden los papeles sociales a desempeñar. La socialización es una adaptación al sistema de roles ya existentes en la sociedad.

Aunque el término socialización se usa generalmente en relación al desarrollo del niño, es un proceso generalizable a cualquier edad, ya que con el discurrir del tiempo los individuos debido al cambio de trabajo, emigración a otro país, ... pueden introducirse en un grupo nuevo o en una sociedad y cultura diferente a la suya originaria e intentar adquirir sus valores. La socialización es un proceso que perdura toda la vida: "La adaptación social no es un estado, sino un proceso continuo de intercambio y supone, por tanto, un aprendizaje, un proceso de evolución paralelo al desarrollo de la personalidad y de la inteligencia" (Pérez y otros, 1987: 68).

¹ Haciendo hincapié en el individuo, podemos distinguir dos formas de adaptación del individuo al medio:

.**adaptación aloplástica:** el individuo modifica el medio en la medida de lo posible, para dominarlo, descargar su agresividad, etc.

.**adaptación autoplástica:** cambios que se realizan en el individuo mismo, de manera que adquiere la flexibilidad para enfrentarse a nuevas situaciones (Martínez y otros, 1990).

A lo largo de este proceso, de desarrollo social, podemos distinguir tres tipos de socialización:

-Socialización primaria (enculturación): tiene lugar en contacto con los llamados grupos primarios (generalmente el agente socializador más destacado es la figura materna o su sustituto/-a y, por extensión, el grupo familiar) y supone el inicio en las formas elementales de comportamiento.

"Se ha podido demostrar que la primera educación, las condiciones familiares, el contexto social, introducen gran número de condicionamientos inconscientes que llegan a limitar seriamente la expresión de la libertad humana. Una vez que un ser humano ha aprendido a vivir de una determinada manera y se ha metido en la cabeza unas ideas concretas que constituyen su filosofía de base, le resulta extraordinariamente difícil cambiar. Pero no es imposible". (Auger, 1991: 70)

De los diversos tipos de socialización es la más significativa, ya que condiciona el resto de los procesos de aprendizaje social.

-Socialización secundaria (aculturación): preparación para los roles específicos. Es el proceso a través del cual el individuo ya socializado, se incorpora a un nuevo grupo o interioriza las normas o valores de una nueva institución.

"Aunque la socialización es un proceso que dura toda la vida, no hay duda de la importancia que adquiere durante las etapas de formación de la personalidad social del individuo, y que si no se produce de manera equilibrada y correcta, es decir, según los "patterns" (normas) de comportamiento del grupo social, hará necesaria la intervención del proceso de "socialización terciaria". (Petrus, 1990: 80)

-Socialización terciaria (resocialización): proceso por el cual un individuo se reincorpora a la sociedad después de un período de conducta antisocial, social o disocial, y a través del cual el grupo lleva al individuo a adoptar un conjunto de modelos de conducta en sustitución de otros.

De los agentes que intervienen en la socialización primaria y secundaria, hablaremos en el siguiente punto.

1.2.2.-AGENTES SOCIALIZADORES.-

"Los agentes de socialización son aquellas instancias que, de una forma implícita o explícita, de una forma más difusa o más específica, socializan a los individuos a través de los procesos de interacción que se desarrollan en su seno" (Perelló, 1991: 106).

En el proceso de socialización del niño actúan diversos agentes (familia, escuela, grupo de compañeros, medios de comunicación social ...) que ayudan a configurar su desarrollo como ser social, y cuya importancia varía según las generaciones y los grupos sociales.

Si bien la familia y la escuela tradicionalmente habían sido los agentes socializadores más importantes, actualmente hay otros agentes que ejercen un peso específico en los niños y jóvenes. El ejemplo más claro son los medios de comunicación y, entre ellos, la televisión: los niños españoles pasan alrededor de 1400 horas anuales frente al televisor (EL País, 26 de febrero de 1993); es decir, los niños de entre 3 y 10 años dedican de 3,30 a 4 horas al día en ver la televisión.

El éxito o fracaso del individuo en las diferentes situaciones por las que atravesará en la vida va a depender en gran parte de la cantidad y, sobre todo, de la calidad de las estimulaciones recibidas durante los primeros años de vida. Dichas estimulaciones le prepararán para triunfar o fracasar con relación al medio y dependerán, en gran medida, de la pobreza o riqueza del entorno. Las condiciones del entorno familiar, escolar y social, son las que definen en grandes líneas el proceso de socialización, es decir, de adaptación del niño.

Podemos clasificar los agentes de socialización en:

-Agentes de socialización primaria: la familia y la escuela, ya que ambas instituciones tienen como objetivo explícito y reconocido la socialización de sus miembros

-Agentes de socialización secundaria: grupos de iguales, mass-media, etc., ejercen una cierta socialización, aunque no sea uno de sus objetivos.

A continuación hablaremos de los agentes socializadores que tienen más relevancia en el desarrollo del sujeto: familia, escuela y grupo de iguales.

A) FAMILIA.-

En la familia se da un desarrollo afectivo, físico y moral. La dedicación de los padres, los controles que le impongan, la existencia o no de otros hermanos o parientes, y los modelos a imitar son factores que condicionan su desarrollo.

El control y el apoyo de los padres son factores determinantes en la socialización de los hijos (González, 1988):

-control, en el sentido que el niño se comporte de una forma deseable por los padres. Hay varios tipos de control:

- .**coercitivo**: cuando se basa en los castigos y en la afirmación de poder;
- .**inductivo**: implica explicaciones, flexibilidad, estímulo a la autonomía, ...;
- .**privación del afecto**: ignorancia o aislamiento del niño, afirmaciones explícitas de rechazo, ...

-apoyo, entendido como el comportamiento de los padres que hace que el hijo se sienta a gusto en su presencia y seguro de ser aceptado, y que se refleja en manifestaciones de elogio, aprobación, ánimo, ayuda, etc.

El comportamiento antisocial, los problemas de comportamiento y las dificultades de aprendizaje aumentan con la coerción y disminuyen con el apoyo. En este sentido, una estructura familiar flexible "que permita al individuo presentarse con su identidad, repercute muy positivamente en el desarrollo de las cualidades básicas del actuar comunicativo y así en el desarrollo de una "personalidad autónoma". Una "estructura familiar rígida", en cambio, tendría una influencia negativa" (Radl, 1988: 310).

Se pueden dar unas situaciones anómalas en la familia, referidas a la estructura y composición familiar (familias incompletas, ausencia conyuges, ...) y/o referidas a la dinámica de la convivencia (hogares conflictivos, relación familiar, autoestima ...); la ausencia de coherencia y la inestabilidad del hogar, las relaciones conflictivas, no permiten que sea satisfecha la necesidad de seguridad afectiva del niño y, en consecuencia, se generan problemas en el desarrollo futuro del niño.

A medida que el niño crece y se desarrolla entra en contacto con otros valores que pueden ser muy diferentes a los vigentes en su propia familia. A continuación hablamos de una de los agentes que puede ejercer estas influencias: la escuela.

B) ESCUELA.-

Hemos visto que la primera función socializadora la realiza la familia, pero el hecho de que la mayor parte de los padres (padre y madre) trabajen fuera de casa hace que los niños empiecen a ir cada vez más pronto a instituciones educativas, donde pasan la mayor parte del día, adquiriendo conocimientos y hábitos sociales a través del contacto con los compañeros y con los maestros.

La escuela ha sido la encargada de suplir el papel de agente socializador y de control que hasta ahora llevaba a cabo la familia: "en un momento en que la desaparición de la familia rural tradicional, la urbanización acelerada y las nuevas necesidades creadas por el trabajo industrial (incluido el de la mujer), hacían imposible que aquella pudiera continuar desarrollando el rol socializador encomendado" (Fransoy, 1986: 144).

La institución escolar surge en las sociedades avanzadas cuando la familia no puede cubrir el papel de educar y socializar; se trata de procesos formales, de servicios especializados a los que se delega la educación de los niños y jóvenes.

Después de la socialización familiar (más personal, afectiva), la escuela se presenta como "un nuevo modelo de relación social centrado en la transmisión sistemática de conocimientos, competitividad, objetividad, ..." (Biscarri, 1985: 27).

La escuela es algo más que un edificio formado por aulas, es fundamentalmente un conjunto de relaciones sociales entre alumnos (desarrollarán patrones de socialización simétrica - relaciones a nivel de grupo de iguales-) y profesores.

El niño no sólo aprende conocimientos, sino también una serie de valores, actitudes y normas, que si bien hasta ahora no se contemplaban en los programas oficiales, con la LOGSE (Ley de ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre), en su propuesta curricular, se presentan como uno de los componentes esenciales del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, en todos los niveles, y referido a todas las áreas y bloques temáticos. Es esencial que los alumnos no adquieran sólo conceptos y procedimientos, sino que desarrollen "valores, actitudes y normas":

- valores:** ideales que hacen referencia al ser humano, y que éste tiende a convertir en realidad;
- actitudes:** disposición de la persona que le hace reaccionar o actuar de una determinada manera delante de una idea, situación, persona o hecho concreto;
- normas:** pautas de conducta o criterio de actuación que dicta cómo se ha de hacer una cosa o cuál ha de ser el comportamiento de una persona delante de una determinada situación.

C) EL GRUPO DE IGUALES.-

Durante el primer año el niño mantiene contacto sólo con un compañero; **a partir de los 18 meses** puede tratar ya simultáneamente con dos, apareciendo más tarde el grupo de tres.

A partir de los tres años el niño entabla relación con su grupo de iguales, en un momento en que es más fácil la adaptación social. El tipo de relaciones que establezca

configurarán el modelo de relación que se mantendrá a lo largo de su infancia (Quintana, 1988):

-si el niño se ve aceptado por sus compañeros, adquirirá confianza en sí mismo y seguridad personal;

-en cambio, si el niño no se ve aceptado por sus compañeros, se retrae, se refugia en su familia, rehúye la amistad, se vuelve agresivo, o buscará compensación con modos desviados de impresionar a sus compañeros.

Si el niño fracasa en su relación con los compañeros hay que buscar que ha fallado en el desarrollo del niño. Un motivo puede ser la actitud y el comportamiento de los padres: padres que dan inseguridad, sobreprotección o "laissez-faire", padres que rechazan al hijo y sólo le hacen caso cuando hay un problema...

Hacia los 6-7 años el niño adquiere una cierta independencia frente al adulto y se inserta en un grupo de compañeros. Hasta los 8-9 años representa el mundo de los adultos en el que él es el protagonista, realizando un juego de roles. Entre los 10-13 años, sin haber disminuido su vida familiar, mantiene una estrecha relación con sus compañeros.

El adolescente posee un mundo propio de intereses, de ideas y de valores que en muchos casos sus padres no comparten, por lo que el adolescente se aparta de sus padres y se acerca al grupo de iguales, que comparte sus mismos intereses y vivencias. Los grupos de iguales sirven para proporcionar a los sujetos en crecimiento determinadas experiencias que sus propias familias no les pueden ofrecer.

"El grupo, la participación en sus acciones y la pertenencia al mismo, tiene para estos jóvenes un alto valor, porque de ordinario fuera de este grupo tienen pocos o ningún lazo afectivo consistente y durable" (Lempp, 1979: 238).

No hay que confundir estos agrupamientos con el fenómeno de las pandillas, que a menudo están vinculadas con conductas delictivas².

² "La existencia de grupos o pandillas suponen un peligro no sólo por la amenaza que entrañan sino por su poder de captación cuando a ellas se tiene acceso. Dentro del grupo se "es", se tiene una finalidad, se consiguen unas metas cargadas de riesgo y de interés, se encuentran unas estructuras de participación, se conocen las normas y se las encuentra sentido, se aprenden cosas apasionantes, ..." (Santos, 1982).

2.-LA INADAPTACIÓN SOCIAL.-

Cuando hablamos de inadaptación nos estamos refiriendo a la inadaptación social, pues como señala Lang "todo inadaptado es un inadaptado social, aun cuando sólo sea en potencia, ya que la mayoría de los inadaptados plantean problemas sociales" (1980: 96).

Como veremos en el punto 2.1, son muchas las definiciones en torno al concepto de inadaptación social, pero todas llegan a la misma idea: se da cuando se produce un desequilibrio en la relación individuo-sociedad, cuando el individuo tiene dificultades para relacionarse de una forma positiva y enriquecedora con su entorno.

El menor inadaptado es aquel que tiene dificultades en su vida cotidiana "a causa de sus carencias profundas, y eso le incapacita para socializarse, ya que no sabe salirse de los conflictos que su entorno le plantea" (Mora, 1988: 115).

En los documentos e informes presentados por las instituciones y Organismos de las Comunidades Autónomas a la Comisión Investigadora de la situación del menor de edad en España, se establecían los factores personales, familiares, sociales y económicos como causas de las situaciones conflictivas del menor. (García Roca, 1991)

En el punto 2.2 analizaremos cual es el proceso que lleva a conductas antisociales, y en este análisis deben tenerse presente tanto la personalidad del individuo como el contexto en que vive, y la influencia de la familia y la escuela, dos instituciones sociales fundamentales en la vida del niño-joven. En este proceso la sociedad también tiene su importancia y su nivel de responsabilidad.

Cuando no se logra una transición suave entre la familia y la escuela, o entre alguna de estas instituciones sociales y la vida laboral o adulta, se aprecia la existencia de una discontinuidad, apareciendo la posibilidad del conflicto.

Cuando la conducta del joven inadaptado se materializa en un delito tipificado en el Código Penal introducimos el término de delincuencia; de la delincuencia juvenil hablaremos en el punto 2.3.

2.1.-APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.-

Son muchas las **definiciones** que **sobre el inadaptado social** se han desarrollado:

"El inadaptado es un muchacho dañado en su equilibrio psicosocial y con una actualidad psíquica o educativa desajustada. Son muchachos sin recursos personales suficientes o cauces de comunicación malformados, portadores de cualquier tara de conciencia de la realidad o de sí mismos, y con dificultades de expresión, en su más amplio sentido. Y es, en función de tales anomalías, fruto de la herencia o el medio, protagonistas o víctimas de su situación, con calificación legal de delincuencia o sin ella, que se presentan como inadaptados" (Zabalza, 1980: 30).

"Una persona cuyas conductas son fruto de un proceso de socialización incorrecto y cuyas actitudes ante el mundo que le rodea son de desconfianza, dificultades para la interdependencia, bajo control de impulsos, bajo realismo, necesidades de satisfacción a corto plazo, aceptación de su rol diferenciador ante una sociedad que le margina y rechaza" (Casado, 1987: 77).

"Aquel sujeto que no sólo se encuentra al margen de la normalidad social sino que, además, manifiesta un comportamiento discrepante respecto de las pautas comportamentales consideradas "normales" en un determinado contexto" (Valverde, 1988: 25).

"Aquel individuo que por falta de una educación adecuada, no ha desarrollado ni desarrolla de forma conveniente sus facultades físicas, psíquicas y sociales, razón por la que la Pedagogía ha de asumir su responsabilidad en este campo" (Vega, 1989: 29).

Podríamos continuar con las definiciones, pero todas nos llevarían a una misma idea: la inadaptación social se da cuando se produce un desequilibrio en la comunicación-relación entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y su medio. Pensamos que las causas de la inadaptación no sólo están en el individuo o en la sociedad, sino que están en ambos a la vez, aunque entre los teóricos hay quienes dan un mayor peso específico al individuo (Lombroso, Eysenck, ...) y quienes se lo dan más a la sociedad.

Este desajuste entre el individuo y la sociedad queda materializado en numerosas situaciones (Ayerbe, 1991):

.inadecuada utilización de los elementos del mundo circundante;

.falta de participación activa y constructiva, como sujeto social y portador de proyectos, en el grupo social;

.dificultades para vivir en sociedad;

.pertenencia y participación a un grupo que tenga finalidades alejadas de los patrones intelectuales, afectivos, relacionales o comportamentales sin que posea alternativas constructivas en relación a la sociedad o

a sí mismos;

.ausencia de elementos materiales o. inmateriales necesarios para que sea posible una participación social aceptables marginación económica, social, cultural, escolar, laboral.

Como vemos, todas ellas son situaciones en las que el individuo no participa ni activa ni pasivamente en la dinámica de la sociedad, quedando al margen de los beneficios y ventajas de la integración en el grupo social más amplio.

Para finalizar, y continuando con las definiciones, hay un grupo de términos que son sinónimos del concepto "inadaptación": asocial, antisocial, delincuente, agresivo, marginado.

Se pueden destacar tres aspectos que contribuyen a aclarar semánticamente el significado de esta terminología:

a) en un **primer grupo** tendríamos en cuenta el comportamiento que indica una determinada **"oposición" a la norma**, es decir, el ir **"en contra"**. En éste sentido se podrían utilizar los términos de **antisocial** (la conducta antisocial para Garrido "hace referencia a cualquier acción que viole las reglas sociales o vaya contra los demás, con independencia de su gravedad") (1990: 12) y **agresivo**;

b) en un **segundo grupo** estaría la acepción **"falta"** o **"dejar de hacer alguna cosa"**, que por supuesto ha de ser hecho dentro de la norma, o **"cometer una falta"** en el sentido de realizar un acto no permitido. En esta acepción se incluiría la denominación de **delincuencia**;

c) en el **tercer grupo** se incluiría la acepción **"fuera de"**; este alejamiento puede adscribirse a:

-el sujeto que no tiene una capacidad para integrarse en las normas que requieren un equilibrio tanto individual como social, **inadaptado**;

-el individuo que se aleja necesariamente de su grupo social, constituyéndose como **asocial**;

-el joven que mantiene un tipo de relaciones sociales diferentes del conjunto social, que tiene alterados o ausentes los valores y las conductas del grupo social al que pertenece, es un joven **disocial**;

-la situación del sujeto que lo lleva a colocarse fuera del grupo aceptado como normal, **marginado**: con la promulgación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (1970) el término "marginal" entró en la opinión pública. Servía para designar a grupos de individuos, que presentan como característica común el alejamiento de las estructuras sociales usuales o un enfrentamiento a las mismas, viviendo al margen de la comunidad y siendo rechazados por ésta; y cuya actitud va desde una inadaptación al medio ambiente hasta una forma de vida antisocial que puede llevarle al delito.

Son muchas las situaciones sociales que suponen marginación: desde los casos de minorías étnicas desfavorecidas o de familias de trabajadores inmigrantes, al mundo de los que desarrollan alguna actividad más o menos al margen de la ley (prostitutas, drogadictos, delincuentes,...) y grupos sociales en desventaja (vagabundos, ex-presidarios ...).

Valverde (1988) y Zabalza (1989) señalan cuatro perspectivas respecto al tema de la inadaptación:

a) **Perspectiva judicial:** el individuo manifiesta unas conductas que no se adaptan a la norma que establece el grupo de la sociedad que tiene el poder. Se insiste en la existencia de daños (bienes sociales perjudicados) y en la necesidad de que los culpables respondan de ellos (responsabilidad personal y necesidad de "restitución").

b) **Perspectiva asistencial:** se suele relacionar la conducta inadaptada con situaciones carenciales tanto de tipo material como personal y moral (suelen ser niños abandonados, mal alimentados, hijos de madres solteras, con problemas de subsistencia, de escolaridad, etc.). La respuesta al problema pasa por la prestación de ayuda a los necesitados. En contrapartida, se espera que la persona beneficiada desarrolle un comportamiento adaptado a las normas.

c) **Perspectiva psicológico-médica:** centra sus consideraciones en el desequilibrio emocional del individuo y su interacción con el medio (teorías psicoanalíticas y del aprendizaje).

Las características personales de los sujetos inadaptados como individuos y/o grupos especiales requieren de atenciones y/o tratamientos específicos y el tipo de actuación es sobre aspectos específicos del individuo o grupo: identificación del problema-diagnóstico-tratamiento.

d) **Una posición pedagógico-reeducativa:** se basa en los efectos que las carencias socio-ambientales o personales de los sujetos han ejercido sobre su desarrollo posterior. Es la sociedad la causa o culpable de que hayan individuos que no se adapten. La intervención se dirige al proceso de desarrollo de los sujetos, entendido como un crecimiento progresivo de sus estructuras individuales.

Cada una de estas perspectivas presta atención a una parte específica del problema de la inadaptación, y pensamos que es preciso un cambio de perspectiva en torno a la inadaptación y la forma de abordarla. Hay que plantear el problema de la inadaptación juvenil desde la perspectiva de la juventud en general, y por tanto no como un problema de jóvenes inadaptados, sino de política juvenil. Es decir, no se pueden hacer programas sólo dirigidos a los problemas de ciertos jóvenes, lo que se debe hacer es un programa de infancia de una determinada zona, de manera que los niños y jóvenes de esa zona disfruten de una intervención mínimamente globalizada.

2.2.-CONDICIONANTES DEL PROCESO DE INADAPTACIÓN.-

Desde un primer momento se establece una interinfluencia entre el individuo y su entorno. Según las características del entorno, el sujeto va a poder desarrollar, en mayor o menor medida, sus capacidades afectivas e intelectuales.

Pero cuando fracasa la socialización del individuo, se da un proceso de inadaptación social. A continuación analizaremos como intervienen y/o condicionan este proceso diferentes agentes de socialización: la familia, la escuela y la propia comunidad.

2.2.1.-FAMILIA.-

La familia, en la sociedad actual (una sociedad industrializada, donde los padres trabajan fuera de casa), ha dejado de ejercer ese control informal que se intenta cubrir de manera formal por otras instituciones (escuela, equipamientos de tiempo libre, ...).

En determinados contextos (en los que se dan una condiciones familiares muy específicas -familias cargadas de hijos, parejas rotas, escasez de recursos económicos, barriadas depauperadas, viviendas reducidas y con equipamientos mínimos¹, ...- que fomentan y/o propician situaciones de marginación e inadaptación) la familia no juega, para nada, un papel de agente socializador, sino más bien es generadora de situaciones conflictivas².

¹ Un espacio reducido, al no permitir la intimidad (sólo desde la cual es posible abrirse a los demás), dificulta tanto la maduración individual como la relación interpersonal.

² "Para los chicos del barrio chino, la familia no es tal porque los padres son siempre diferentes (borracho, traficante, ...). La imagen del padre no existe, no es el transmisor de valores ni un modelo de identificación. La madre ha de hacer de padre y es, además, prostituta, mujer de limpieza, ... no hay una referencia familiar. Tienen el sueño de la madre, pero no la realidad, y la prueba es que los tatuajes siempre aluden a la madre: "amor de madre" (Bonaf, 1991: 23).

Para diferentes autores (Vega, 1989; Fransoy, 1986; Garrido, 1987a) las características familiares más frecuentemente asociadas con inadaptación son:

- antisocialidad de los padres**, aislamiento social;
- parejas rotas**: la estructura incompleta de la familia, por falta de algunos de los padres, puede ser o no determinante en la medida que éste o éstos resulten o no debidamente suplidos. Es decir, parece que es más importante la vinculación afectiva con el hijo que la ausencia de uno de los padres, de tal forma que un hogar roto pero feliz sería menos delictógeno que uno intacto pero infeliz;
- falta de comunicación entre padres e hijos**: muchos de estos padres desconocen las motivaciones que han llevado a actuar de una determinada forma a su hijo. Las actitudes de rechazo hacia los hijos y los malos tratos³ también van asociadas a esta situación;
- escasez de recursos económicos**, probres ingresos: cuanto menos favorecido es el status socio-económico de la familia, más índice de inadaptación puede existir;
- percepción del niño acerca de su familia y viceversa**: la forma en que el niño perciba a sus padres y la imagen que éstos le ofrezcan de él, influirá en su posterior desarrollo, contribuyendo a su estabilidad o inestabilidad emocional;
- bajo nivel cultural**: "los padres sólo pueden educar a sus hijos en función de sus propias posibilidades educativas, la mayoría de las veces muy limitadas en función del grupo social a que la familia pertenece. En consecuencia, el evidente déficit socializador de los menores inadaptados frecuentemente no se debe a una mala

³ "Es en su misma familia, incluso antes de nacer, donde el menor empieza a sufrir como víctima de una situación en la que sus propios padres están atrapados. Hoy está demostrado que los padres que maltratan a sus hijos, a su vez han sido maltratados" (Vega, 1989: 90).

actuación socializadora por parte de los modelos paternos, sino que, tanto a nivel educativo (lenguaje, aprendizaje temprano, etc.), como cultural, las causas hay que buscarlas en la situación carencial de la familia" (Valverde, 1988: 225);

-mayor empleo del castigo: hay pruebas que indican que los padres de delincuentes son más severos en el trato con los hijos que los padres de los no delincuentes, empleando incluso el castigo físico;

-falta de supervisión y disciplina eficaz: en los casos de padres que supervisan a sus hijos (es decir, que tienen una actitud de interés por conocer qué hace fuera de casa, con qué amigos va, si asiste o no a la escuela, etc.), disminuye la probabilidad de que éstos cometan delitos;

-familias numerosas: quizás la razón esté en que se produce un fenómeno de contagio a partir del cual los hábitos antisociales de cualquiera de los hermanos se extiende al resto; también es viable pensar que un gran número de hijos dificulta la tarea de supervisión de los padres.

De lo expuesto se constata que las familias de los jóvenes inadaptados tienen múltiples problemas, especialmente de tipo económico y de tipo relacional entre los miembros que componen el núcleo familiar.

Los enfoques preventivos en el medio familiar se han dirigido a potenciar los recursos personales y sociales de esa familia; en este sentido, se apunta la necesidad de incidir en tratamientos especializados en el seno de las familias, "trabajar la familia".

Si la adaptación al mundo familiar ha sido correcta, es casi seguro que la adaptación al mundo extrafamiliar se hará sin grandes dificultades. "El niño nacido en un ambiente familiar bien constituido, el cual le ha satisfecho todas sus

necesidades de seguridad y de afecto, tiene muchas posibilidades de superar con éxito todas las adaptaciones que tendrá que hacer a lo largo de su vida." (Mas y Ponce, 1987: 266).

2.2.2.-ESCUELA.-

El alumno, cuando inicia su escolaridad, va con unas actitudes y unos valores asimilados en su familia y su entorno:

"los niños de medios sociales más pobres comienzan con un hándicap por cuanto su entrada en la escuela no constituye una continuidad de su medio familiar sino una ruptura" (Ortiz, 1986: 271);

"hay todo un mundo de diferencias entre un niño al que se ha dicho que escuche al profesor o tendrá problemas y otro al que se le ha dicho que debe escuchar al profesor o no aprenderá. Una familia ve en la escuela un centro de disciplina; la otra un centro de aprendizaje" (Brennan, 1988: 31).

A través de estos ejemplos y como ya vimos en el punto 1.2.2 (Agentes socializadores) queda reflejada la importancia de la actitud de la familia respecto a la escuela, así como los patrones que la familia transmite al niño.

A la escuela llegan niños y niñas provenientes de medios sociales y familiares que presentan graves problemas de organización personal y de relación con los otros. El menor que procede de una familia desestructurada llega a la escuela en inferioridad de condiciones, lo que exige un mayor esfuerzo si quiere conseguir un rendimiento escolar satisfactorio. Por otra parte, como la relación familia-escuela suele ser nula en estos casos, la inadaptación escolar se refuerza.

Toda la problemática familiar repercute en la manera en cómo viven la escolaridad, la escuela no puede quedar al margen de esta problemática social y ha de actuar para que la situación de desventaja que viven respecto a sus compañeros no se convierta en discriminación.

Actualmente la escuela juega un papel muy importante, ya que puede ayudar, desde la perspectiva de los niños con problemáticas de tipo social, a salir de la situación de su entorno. A pesar del paro existente, accederán a un puesto de trabajo antes y en mejores condiciones aquellos que culturalmente estén mejor preparados.

Si reflexionamos sobre las posibilidades que tiene la escuela de actuar en el plano de la prevención de la **desadaptación social**, vemos que son muchas. En la escuela es posible identificar y diagnosticar la desadaptación social, en la escuela se puede observar de forma sistemática a los alumnos e influir en ellos desde el punto de vista educativo.

Pero la escuela también puede favorecer la inadaptación y el fracaso de determinados menores, ya que muchos de los planteamientos escolares están muy distantes de los intereses y objetivos del niño y, a veces, del medio social en que aquél se desenvuelve y, en ocasiones la forma en que la escuela interviene en estos casos, no es la más idónea. Santos (1988) apunta algunas de las respuestas que la escuela tiene ante los alumnos que presentan comportamientos anómalos que resultan molestos para la comunidad escolar:

-Hay centros que les niegan la admisión; otros, con un escaso nivel de tolerancia ante los trastornos de conducta de algunos alumnos, aconsejan el cambio de centro.

-Se utiliza el castigo para "extinguir los comportamientos indeseables del alumno", pero "pocas

veces se analiza con rigor si se consiguen los efectos previstos".

-La escuela pone en marcha diversos mecanismos que influirán en la formación de la autoimagen del individuo (desaprobación, comparación negativa, anulación, etc.)

Cómo consecuencia de estas respuestas, el fracaso escolar⁴, el absentismo y hasta el abandono, están en la base de los problemas de adaptación social que presentan algunos alumnos, puesto que no han encontrado satisfacciones sociales suficientes a través de las instituciones educativas de su alrededor (familia, escuela, barrio), se las han de autoproporcionar por otros canales.

Para Coleman y Húsen (1989), éstas serían algunas de las **características que definen la situación de los alumnos que fracasan en la escuela:**

- ausencia de "madurez escolar" al entrar en el primer año de escuela;
- fracasos escolares precoces;
- falta de interés de los padres por la escuela;
- incapacidad para aprender a leer durante los primeros años de escuela, que la promoción automática de un año a otro no hace más que agravar;
- absentismo;
- indisciplina;
- malas notas y repeticiones de cursos;
- falta de interés por el estudio, ningún deseo de proseguir estudios después del final de la escolaridad obligatoria;
- tendencia a abandonar la escuela prematuramente;
- tasa elevada de paro inmediatamente después del final

⁴ El fracaso escolar puede explicarse "por dificultades en la personalidad del niño, o por un exceso de dificultades en su casa, o por dificultades en el sistema de la escuela, o bien por todo junto" (Ventosa, 1990: 301).

de los estudios escolares.

El sujeto en la escuela también fracasa porque:

- es incapaz de adquirir las nociones, conocimientos y habilidades que la escuela establece;
- no tiene el nivel intelectual suficiente, o porque tiene dificultades básicas de aprendizaje, porque no está preparado, o porque no hace nada;
- no se tratan adecuadamente sus dificultades o porque el entorno familiar no es propicio para el estudio, o porque no se atienden sus demandas vivenciales, sentimentales y de relación, o porque la escuela no le proporciona felicidad ni le estimula a trabajar, o porque no se atienden sus necesidades individuales.

Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

Si las necesidades educativas específicas (problemas de lectura, lenguaje, conducta, adaptación social, etc.) que presentan los alumnos no son atendidas se va creando en los cursos superiores un número significativo de alumnos cada vez más desvinculados de los objetivos educativos de la escuela.

Por todo lo dicho vemos que existe una clara **relación entre fracaso escolar e inadaptación social**, eso es, una relación pero que no determina el qué una cosa lleve a la otra, sino que es a partir de la interacción que se originan los conflictos escolares y/o sociales.

"El que el retraso o fracaso escolar lleve a una situación de inadaptación social depende de que las carencias o alteraciones educativas coincidan en el tiempo con otras variables, unas de índole personal (resistencia a la frustración, inteligencia, estilo cognitivo, ...), y otras de

tipo social (alteraciones familiares, pobreza, desempleo, explotación laboral, hábitat inadecuado, etc.)" (Valverde, 1988: 235).

Como señalan Gimeno (1988) y Maza (1993) este choque con la escuela es un inicio en el proceso de marginación y condicionará su vida posterior en el sentido de que, posiblemente, si es rechazado en la escuela, luego irá chocando con las demás instituciones.

Se considera a la escuela como "institución de tránsito" para los alumnos, es decir, puente entre la familia y la sociedad.

2.2.3.-SOCIEDAD.-

Es en la civilización industrial, propia de las sociedades que han alcanzado un grado considerable de desarrollo, donde se manifiestan factores como clase social, nivel económico, medios de comunicación, etc., factores que están muy estrechamente ligados entre sí. El bajo nivel económico dificulta el acceso a determinados valores culturales y materiales. Valores materiales que la publicidad ofrece a aquellos a quienes la sociedad niega medios económicos para conseguirlos. Así, la televisión fomenta por una parte la creación de ilusiones inalcanzables para un sector de la población, y por otra la violencia y agresión, factores ambos que influyen en mayor o menor medida en la inadaptación de niños y jóvenes.

Ante esta realidad existen niños y jóvenes "que no se adaptan a los patrones institucionales e infringen los patrones normativos de una sociedad minoritaria" (Garza, 1987: 42).

Dentro de este grupo de niños y jóvenes que tienen una relación con el medio problemática, podemos distinguir:

-aquellos que tienen "necesidad" social: que presentan déficits (a nivel afectivo, económico, etc.), perturbaciones (debidas a malos tratos, enfermedades de los padres, etc.) y/o explotación (prostitución, mendicidad, etc.), y de lo que se puede prever una evolución posterior problemática;

-los que presentan "dificultades" sociales: se establece una relación de "mantenimiento-rechazo" entre la comunidad y él mismo;

-los que están en "conflicto" social: en la relación entre el niño/joven y el entorno aparece un tercero (policia, DAM, Juzgado de Menores, educadores especializados, ...) que interviene en la relación, ya sea defendiéndole, ya sea defendiendo a la comunidad.

La inadaptación supone apartarse de las normas del grupo dominante, y este grupo reacciona ante el sujeto inadaptado, unas veces procurándole una inserción satisfactoria en la vida del grupo (a través una intervención educativa sobre el ambiente que rodea al individuo: familia, barrio, escuela/trabajo ...) y otras creándole dificultades.

Respecto a lo segundo aquí están como muestra algunos artículos de prensa de la primera quincena del mes de octubre de 1991, en los que se recoge la oleada de violencia contra los drogadictos y las medidas adoptadas por algunos ayuntamientos:

-"El Ayuntamiento de Madrid multará hasta con dos millones y medio el consumo callejero de drogas". El País. Sábado, 5.

-"Vecinos de Sant Cosme intentan linchar a 20 supuestos drogadictos". El País. Domingo, 6.

- "Miles de vecinos desafiaron al Gobierno y a los toxicómanos en las calles de Madrid y Valencia. El pueblo se levanta contra la droga". ABC. Miércoles, 9. - "Cinco "ultras" valencianos querían "luchar contra la droga" con "cócteles mólotov". El País. Jueves, 10.
- "Unos 3.000 vecinos de Sant Cosme se manifiestan pacíficamente en El Prat contra el narcotráfico". El País. Viernes, 11.
- "Maragall afirma que sólo limitará el consumo "ostentoso" de drogas". El Observador. Sábado, 12.
- "Grupos de vecinos de la Malva-Rosa, pioneros en la revuelta popular contra "yonquis" y "camellos". El País. Domingo, 13 .

Vemos que como consecuencia de la inadaptación se consigue un determinado rol en el propio grupo, e incluso a nivel social se obtiene una atención aunque ésta sea recriminante.

Pero lo opuesto a la inadaptación no son las conductas protectoras y permisivas de nuestra sociedad, "existe una vía intermedia, la de la autonomía personal, la cooperación con los otros, la capacidad crítica y de cambio. Esta es la verdadera alternativa" (Casado, 1987: 82). De lo que se trata es, en definitiva, que todo individuo, independientemente de su problemática, pueda conseguir su propia autonomía personal y social en la sociedad en que vive.

Una situación más o menos "normalizada" ya exige unas renunciadas y esfuerzos por parte del individuo, que si se ven compensadas y valoradas por su entorno contribuirá a que este sujeto desarrolle una conducta adaptada. En cambio, si no se valora su esfuerzo, no se tiene en cuenta su papel y se le rechaza esto le llevará hacia conductas cada vez más inadaptadas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, en su art. 25.1. señala que: "Toda persona tiene derecho a un nivel de vida que asegure su salud, su bienestar,

y el de su familia, especialmente en cuanto a la alimentación, vestido, atención médica y a los necesarios servicios sociales". Pero "nuestra sociedad ha sido incapaz de evitar la marginación de personas y grupos. En medio de las buenas intenciones, de los roles sociales, de la lucha de clases, del proceso productivo de aprendizaje, en la vida cotidiana aparece el marginado. Alguien que no encaja, que por las razones que sea está diferenciado". (Masferrer, 1985: 17).

Cuando el joven no encuentra un apoyo en su entorno inmediato (familia, escuela, etc.), ésto le impide madurar como persona, se siente inseguro y este conflicto le lleva hacia la inadaptación social. Es entonces cuando la justicia, servicios sociales, ... adoptan una serie de medidas para imponer los límites que el menor no ha sabido auto-imponerse.

Además de la **respuesta de las instituciones de iniciativa pública y privada** que trabajan y colaboran en el campo de la delincuencia juvenil, la sociedad en general también tiene su importancia y su nivel de responsabilidad. Hay ya experiencias de colaboración en este sentido (experiencias de reparación de daños en beneficio de la comunidad, que analizaremos en el capítulo II, punto 3), pero también a veces la sociedad se siente "víctima" de los delitos cometidos por los jóvenes, y se producen reacciones de rechazo y demandas de medidas de mayor seguridad, así como reacciones más fuertes ante las conductas desviadas de los jóvenes. Así pues, **la sociedad ante la delincuencia juvenil**, muestra a la vez aceptación y rechazo.

El papel de los profesionales en el ámbito comunitario facilita la implicación de la sociedad en la problemática de la delincuencia juvenil y a su vez modifica actitudes sociales respecto a éste problema.

2.3.-LA DELINCUENCIA JUVENIL COMO UNA FORMA DE INADAPTACIÓN SOCIAL.-

Si hasta ahora hemos hablado de inadaptación social, del proceso que lleva a un determinado individuo a manifestar un tipo de comportamiento que entra en conflicto con la sociedad dominante, introducimos ahora el concepto de delincuencia: cuando hay una respuesta social al haberse cometido un delito que se contempla en el Código Penal.

El **perfil del delincuente juvenil** queda bien reflejado en un estudio que se realizó en el Tribunal de Madrid (Cea, 1992):

-un **primer grupo**, que representa el 42% de la muestra, comprende aquellos **menores de familias de bajos recursos económicos y culturales**, y todo lo que esto comporta: relaciones familiares conflictivas, la vivienda presenta problemas de hacinamientos, etc.;

-un **segundo grupo**, que constituye el 39% de los casos estudiados, está integrado por individuos en mejor situación económica y cultural, pero **proceden de "hogares rotos"**. Son hijos de inmigrantes y de madres que trabajan fuera del hogar;

-un **tercer grupo**, en el que se encuentran los **menores marginales**, y representan un 19% de los casos analizados. Su ambiente familiar se caracteriza por ser muy deficitario. En su expediente constan varias fugas del domicilio, así como numerosas denuncias o diligencias policiales por delitos de hurto o robo.

Se ha interpretado la delincuencia juvenil desde dos perspectivas diferentes (Lutte, 1991: 220):

-por una parte se ha considerado como un comportamiento patológico que surge en las sociedades industriales y post-industriales y que deriva de causas individuales, familiares y sociales¹, y al que se relaciona con instituciones, servicios e intervenciones cuya finalidad no es solamente castigar y reprimir sino también prevenir y recuperar,

-otros autores presentan la delincuencia juvenil como una forma de la racionalización y del control de la marginalidad de los jóvenes, particularmente de los de las clases marginadas.

En aras a comprender el fenómeno de la delincuencia juvenil, hemos de tener en cuenta dos premisas, que a lo largo de este punto iremos analizando:

-la delincuencia juvenil es constituida por una conducta contraria a la norma, por una conducta antisocial,

-es una conducta que adoptan personas de un grupo de edad determinado. Para Vega (1989) es importante el

¹ "El desencadenamiento de conductas delictivas abarca tanto cuestiones generales sobre el tipo de organización social (conflicto de instituciones, expectativas versus medios, disponibilidad real de recursos, proceso de adquisición de status, etc.), como problemas concretos que definen una situación (pobreza, paro, hogares deshechos, familias numerosas, lugar de residencia, etc.) y también la disfuncionalidad de ciertos agentes socializadores (familia, escuela, grupo de iguales, trabajo, etc.)" (Zabalza, 1980: 259).

factor edad² en la evolución de la inadaptación social, aunque no todos los casos sigan el mismo proceso. En este sentido señala que el período de 10-13 años resulta el más delicado ya que en él se inician las conductas encaminadas hacia una inadaptación social.³

Cuando el joven no encuentra en su entorno inmediato seguridad y madurez, ésto le impide madurar como persona y este conflicto le lleva hacia conductas antisociales.

La adolescencia (período de edad que se sitúa entre los 15 y 17 años) tiene una importancia decisiva en el fenómeno de la delincuencia juvenil, puesto que los procesos de

² Un estudio realizado en Suecia (Ponce, 1992) señala que el proceso que lleva a los jóvenes suecos a la inadaptación, a la delincuencia y al consumo de drogas, tiene mucho que ver con las conductas que estos niños-jóvenes desarrollan durante las diferentes etapas de su vida. Se constata la importancia del factor edad en la evolución de la inadaptación social:

- 8 años: juega mucho fuera de casa
- 9 años: travesuras
- 10 años: pequeños robos en tiendas
- 11 años: miembro de una banda de delincuentes, destrozan ventanas y luces de la calle
- 12 años: conocido por la policía y por los servicios sociales, no va a la escuela
- 13 años: robo de bicicletas y motocicletas
- 14 años: vandalismo, tráfico con productos robados
- 15 años: robo de coches, consumo de drogas (marihuana).

En España, un joven a partir de los 16 años ya puede ir a la cárcel por cometer un delito. En Suecia los jóvenes entre 15 y 20 años que son culpables de un delito pueden ser procesados y sentenciados por sus acciones, pero en la práctica esto pasa muy pocas veces si el joven tiene menos de 18 años.

³ En este sentido es preocupante que la detención de niños de 12-13 años, en 1992, haya aumentado en un 45% en Barcelona respecto al año anterior, según un informe de la policía. Los colegios y las asociaciones de padres han empezado a denunciar los delitos cometidos por menores, cuyo origen se encuentra en el fracaso escolar, según los investigadores. El 68% de los delitos se refieren a daños contra la propiedad: robos, actos vandálicos y uso ilegal de vehículos de motor, en especial ciclomotores (El País, 11 de noviembre 1992).

transformación del niño en adolescente comportan situaciones de riesgo y conflictividad que si no evolucionan positivamente pueden generar problemas de adaptación.

En la adolescencia, como señalan Rutter y Giller (1988), existe un aumento sustancial en la cantidad y espectro de actividades delictivas, pero aunque el número de delitos aumenta⁴, disminuye el número de individuos que cometen conductas antisociales. Durante esta etapa la forma en que intervengan las instituciones va a determinar en gran medida que se produzca la recuperación del individuo o la profundización del conflicto.

Una carrera delictiva es una escalera en la que no necesariamente los adolescentes pasan de peldaño a peldaño, sólo cuando se integran en redes de delincuencia empiezan a cometer delitos más graves, pero la mayoría tampoco va más allá de este punto.

Muchos de ellos no desean continuar y lo dejan, pero otros continúan y van a parar a lugares donde se encuentran con otros jóvenes con problemas (centros de reforma u otro tipo de instituciones); entran en un proceso que les lleva cada vez más lejos de sus familias, a través de delitos más graves y otras manifestaciones de conducta inadaptada. Estos jóvenes avanzan en el consumo de drogas, las relaciones con gente de fuera de su ambiente son muy limitadas, y volver a una "vida

⁴ En la mayoría de países, la edad entre los 14-16 años es la edad de más actividad delictiva, debido fundamentalmente a dos hechos:

-por una parte es cuando el joven abandona la escuela, y todavía no puede incorporarse al mundo laboral. Ahora, con la LOGSE, la escolaridad será obligatoria hasta los 16 años, no obstante igualmente se dará una situación conflictiva, pues si la escuela no le interesa, aumentarán los problemas de comportamiento y los delitos, aunque después este comportamiento decrece y se ajusta a las normas;

-por otra, este período es un momento de transición, de desarrollo físico, en el que el joven no se siente identificado.

normal" llega a ser muy difícil.

Los resultados obtenidos en una investigación longitudinal de 411 sujetos nacidos en Londres derivan que existe una cierta continuidad entre conductas problemáticas en la niñez, delincuencia juvenil y delincuencia adulta (Farrington, 1989). El primer contacto con la muestra se produjo en 1961-62, cuando tenían 8 años, y desde entonces han sido entrevistados varias veces (a los 10, 14, 16, 18, 21, 25 y 32 años).

De este estudio los predictores que se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar la muestra, fueron los siguientes:

- conducta antisocial y problemática en la infancia;
- escasos recursos económicos: bajos ingresos familiares, malas condiciones de la vivienda, ...;
- fracaso escolar;
- disciplina punitiva e inconsciente de los padres;
- antecedentes delictivos de padres y hermanos;
- amigos delincuentes.

A los 32 años el 37% de los sujetos habían sido declarados culpables de haber delinquido y manifestaban problemas de ajuste social (desempleo, problemas conyugales, abuso de alcohol y drogas, violencia ...)

Lo que se desprende de esta investigación es que sólo una tercera parte de los sujetos objeto de estudio continuaron en la edad adulta manifestando conductas delictivas.

En los años 70 y principios de los 80, los trabajos realizados en la Universidad de Montreal, por autores como Leblanc, mostraron que "la delincuencia juvenil era un comportamiento absolutamente normal durante la adolescencia, que estaba presente en cada joven y que disminuía a medida que los jóvenes se acercaban a la edad adulta" (Heraut, 1985: 152).

A diferencia de los jóvenes, las jóvenes no desembocan con tanta facilidad en la delincuencia, ya que la madre se mantiene cerca de la hija (que tiene como punto de referencia la conducta de la madre), transmitiéndole un modelo de vida limitado y tradicional (la casa, la familia y los hijos). No obstante, se presentan otro tipo de problemas: desequilibrios emocionales importantes, dependencia de su compañero, pasividad vital ...

Así pues, los chicos y chicas siguen un comportamiento diferenciado. "Cuantitativamente se descubren menos chicas en dificultad, pero creemos que esto no es real: la chica encuentra salidas menos conflictivas socialmente que el chico (por ejemplo: la prostitución ...)". (Fransoy, 1986: 203)

2.3.1.-TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA CONDUCTA DELICTIVA.-

"Las teorías pretenden explicar un determinado fenómeno mediante un conjunto de postulados que descubren cuáles son los factores que lo causan y cómo se interrelacionan" (Garrido, 1987a: 71).

Respecto a las teorías explicativas de la delincuencia, las existentes son muy variadas, pero se pueden establecer cuatro grandes grupos:

-Teorías biológicas: consideran muy importante los aspectos hereditarios y descuidan el peso del ambiente, algo que se ha revelado como muy importante en la génesis de la delincuencia. Los biologicistas encuentran básicamente en la herencia biológica, la patología cerebral y hormonal las únicas causas de la conducta anormal.

-Teorías socio-ecológicas: a través de estas teorías se pretende recoger el papel de los múltiples y diversos aspectos del ambiente o entorno social que configuran y desencadenan el comportamiento anormal.

-Teorías psicológicas: son aquellas que centran su atención en los procesos internos de cada individuo; la conducta delictiva se considera una manifestación de esos procesos.

-Teorías sociopsicológicas: se centran en la vinculación entre el medio ambiente y la persona que interacciona con éste.

A partir de una revisión bibliográfica sobre las teorías contemporáneas que explican la conducta delictiva, y siguiendo a Alan y Pearson (1987), Pérez y Ortiz (1982), Segura (1985) y Garrido (1990), entre otros, vamos a apuntar diferentes teorías dentro de cada uno de los grupos mencionados.

A.-TEORÍAS BIOLÓGICAS.-

Lombroso, a finales del siglo pasado, escribe "L'uomo delinquente" (1876), donde dice que "por herencia y por problemas físicos, el "criminal nato" es un loco moral, es decir una persona anormal en el campo moral: la conducta criminal viene de la insensibilidad moral y ésta de atavismos congñitivos, y ese atavismo es detectable por medidas físicas" (Segura, 1985: 126).

Para Lombroso el delincuente lo era desde el nacimiento. Según este enfoque innatista existe ya en el recién nacido una organización biopsíquica que posteriormente se va desarrollando.

Algunos de los caracteres anatomopatológicos que sobresalen en el delincuente según Lombroso son:

- en el cráneo, poco desarrollo de la porción frontal del cerebro;
- a nivel facial, prominencia y separación de los pómulos

Otro aspecto a considerar en el estudio biológico de los delincuentes hace referencia a los **sistemas o aparatos que por su disfunción transtornan la conducta del individuo:**

-sistema nervioso: las áreas del hipotálamo, lesionadas, pueden llevar a una conducta agresiva. Otras estructuras subtalámicas y mesodiencefálicas juegan un papel importante en la organización y dirección de los actos agresivo-delictivos;

-sistema endocrino: considerando que el sistema nervioso es un auténtico vehiculizador y director en los procesos endocrinos, todas las glándulas endocrinas de una forma u otra participan en la conducta agresiva.

Las teorías biológicas sobre el origen de la delincuencia siguen siendo centro de polémica y han cobrado nueva fuerza con la "nueva biología" basada en la bioquímica, y con los constantes hallazgos de la neurofisiología, la endocrinología y la ingeniería genética. Pero una rígida dicotomía entre herencia y ambiente es hoy indefendible, ya que la posible influencia causal de cualquier factor biológico no es nunca exclusiva, sino simultánea con los factores ambientales y sociales.

En esta línea se fundamenta el **modelo biosocial de Jeffery**: la conducta refleja las variables genéticas y las ambientales, y el aprendizaje es un proceso psicobiológico que incluye cambios en la estructuración bioquímica y celular del cerebro.

B.-TEORÍAS SOCIO-ECOLÓGICAS.-

Con esta doctrina se pretenden recoger el **papel de los múltiples y diversos aspectos del ambiente o entorno social** que configuran y desencadenan el comportamiento anormal: el aspecto socioeconómico, el factor espacial, el nivel cultural, etc.

Entre las teorías sociológicas destacamos las siguientes:

.Paradigma ecológico: se explica por ecología y por tradiciones delictivas la pervivencia de la delincuencia en determinadas zonas. El gradiente ecológico será un factor definitivo a tener en cuenta en las decisiones económicas, políticas y urbanísticas.

.Estructuralismo o paradigma de aspiración frustrada: al intuirse la impotencia para triunfar, la reacción es cinismo y hostilidad hacia los códigos morales y, por

tanto, delincuencia. Dentro de la banda se consigue status por medio de la adhesión a valores opuestos a los que dominan en la sociedad. Esta teoría se denomina también teoría de la Reactancia. Surge una delincuencia agresiva, no-utilitaria, que se conforma como un fenómeno de grupo.

.Subculturalismo: las subculturas se forman debido a que las aspiraciones que todos compartimos se frustran en algunos, o muchos, por las estructuras de la sociedad. Los valores de la clase pobre son diferentes a los de las clases dominantes. La delincuencia es un producto de la clase baja, una manifestación intensa de las principales preocupaciones de dicha clase.

.Teoría marxista del conflicto social: se explica la delincuencia como un fracaso de la clase dominante, que en vez de reconocer ese fracaso, etiqueta al joven. La delincuencia como producto de la autoridad, que establece las leyes criminales para mantener el orden establecido, en beneficio de las clases opresoras, ya que siempre la superestructura jurídica y filosófica depende de la infraestructura económica.

.Teoría de la tensión: la gente con menos oportunidades para adquirir dinero y propiedades, estarán bajo una mayor presión o tensión para emplear medios ilegales y cometer delitos, para obtener esas metas.

C.-TEORÍAS PSICOLÓGICAS.-

De las teorías psicológicas sobre el origen de la delincuencia que a continuación presentamos, la explicación psicoanalítica parece claramente superada. La propugnada por Eysenck, aunque no se ha visto plenamente confirmada, tiene un lugar destacado entre las formulaciones que hacen hincapié en la predisposición individual, en este caso a través de variables de personalidad.

.Doctrina psicoanalista: la doctrina freudiana se refiere a la ecuación entre los términos del Ello-Ego-Superego, para ejemplificar una conducta que puede acabar en una actitud y/o manifestación delictiva. Para explicar esta dinámica se considera una determinada situación que viene dada por una valencia enormemente elevada por parte del "Ello" (instancia pulsional) que no es frenada en las capas del "Ego" (la persona delimitada y con unos medios que traspasan las energías primarias) o bien en las del "Superego" (procesos de censura). La delincuencia sería una debilidad de los sistemas de control interno, sistemas que son especialmente frágiles durante la adolescencia.

.Doctrina conductista: las teorías de Watson, Skinner, Bandura, Yates, ... consideran que la conducta antisocial se aprende y refuerza constantemente por la estimulación socio-ambiental. La delincuencia refleja el fracaso de los sujetos en aprender las normas sociales. Se trata de un proceso de condicionamiento, los padres de los niños tienen el deber de castigarlos cuando cometen acciones inadecuadas o predelictivas.

Los programas y tratamientos conductistas llevados a cabo en el campo del comportamiento antisocial se centran principalmente en la creación de una ambiente, lo más próximo posible a la situación social en la que el sujeto ha de desarrollarse, y donde se programan todo tipo de

estímulos positivos. El individuo ha de llevar a cabo una serie de tareas determinadas, solucionar problemas, ... con la finalidad de llegar a controlar las respuestas agresivas, antisociales y emotivas y así favorecer el proceso de integración social.

.Doctrina de la personalidad: en la personalidad de un individuo o grupo inadaptado encontramos rasgos y características tales como: impulsividad, agresividad, tendencia a buscar emociones, incapacidad de sentir culpa, irresponsabilidad, egocentrismo, falta de afectividad, ...

Para Eysenck los sujetos con una personalidad caracterizada por alta extroversión (muy activos y optimistas, impulsivos), alto neuroticismo (se asocia a inquietud y desajuste emocional) y alto psicoticismo (se asocia con la búsqueda de excitación, crueldad y falta de lazos afectivos) serán las que con mayor probabilidad desarrollarán conductas delictivas.

D.-TEORÍAS SOCIOPSICOLÓGICAS.-

Las teorías sociopsicológicas sobre el origen de la delincuencia consideran que las conductas específicamente delictivas son aprendidas en los procesos de interacción social, procesos que dependen de la sociedad y de la psicología de cada individuo. Entre ellas destacamos las siguientes:

.Teoría del aprendizaje social: aplicada al estudio de la delincuencia, se traduce en que la conducta delictiva no es una reacción frente a la ansiedad interior, frente al conflicto social o las aspiraciones frustradas, sino que esa conducta es aprendida.

Por una parte los sujetos tienden a comportarse según los beneficios (refuerzos) o perjuicios derivados de sus actos. Así, si los refuerzos dispensados a una conducta, sean de índole material (dinero, bienes) o social (sentimiento de autoestima elevada, ...) son superiores a los perjuicios (castigo físico, pérdida de aprobación social, ...), tales conductas tenderán a repetirse en el futuro.

.Teoría del etiquetado o "labeling": las ideas básicas de esta teoría son:

- la desviación es creada por las etiquetas de la sociedad, los individuos se conforman con los estereotipos que se les asignan
- unos sujetos (los sujetos de clase baja) son estigmatizados con más frecuencia que otros.

.Teoría de la contención: el principio básico de esta teoría es que la delincuencia ocurre cuando no es impedida. Los jóvenes que no han tenido una socialización correcta no se sienten vinculados al orden social convencional, no sienten la obligación moral de obedecer.

El delincuente es un ser social incompleto, producto de un control social ineficaz (padres despreocupados, fracaso escolar ...), y su conducta es el resultado del fracaso de los grupos sociales convencionales (familia, escuela, amigos ...). El no ejercer una autoridad sobre el sujeto, hace que éste pueda derivar hacia conductas ilegales.

.Teoría de la deprivación relativa: la conducta ilegal se da cuando un individuo cree que la discrepancia entre su propia demanda y recepción de la utilidad, y la demanda y recepción de su grupo de referencia es ilegítima. La conducta delictiva es una forma de reducir la discrepancia: las utilidades demandadas se aseguran mediante medios ilegales.

.Teoría del conflicto de grupo: postula que los grupos entran en conflicto cuando se superponen sus intereses y propósitos, invaden el terreno de los otros, y llegan a ser competidores. Una forma que emplean los grupos para defender sus intereses es apoyar las leyes que declaran ilegales ciertas conductas que son contrarias a los fines que persiguen.

Finalmente, señalar que en los últimos años se ha buscado **integrar las distintas teorías**, con la finalidad de sintetizar lo mejor de cada una para explicar de manera más ajustada la realidad, contemplando los factores individuales, psicosociales y sociales como complementarios. El resultado son las teorías integradoras, de entre las cuales destacamos la **teoría integradora de Feldman**, que integra las ideas del "labeling", lo genético y el aprendizaje.

B.-ÁMBITO SOCIO-POLÍTICO.-

En este ámbito se llevan a cabo una serie de acciones a través de diferentes instituciones que tienen su propia cultura (valores y principios que orientan su actividad) y de acuerdo con ella establecen su dinámica interna e interactúan con el entorno.

Analizaremos a continuación, en nuestro ámbito socio-político (haciendo hincapié en la realidad de Cataluña), las acciones que se llevan a cabo en el campo de la infancia y adolescencia con problemas de adaptación social (**contexto institucional**), así como la legislación vigente que regula el funcionamiento de dichas instituciones (**contexto legislativo**), y las actitudes que se reflejan en las leyes concernientes a la protección de los menores.¹

¹ El modo de tratar a los jóvenes depende de la forma como éstos son vistos. Si se cree que son "débiles, inestables, incapaces de participar de forma responsable en la vida social y política, se tomarán medidas para protegerlos (...). Los estudios históricos sobre las representaciones sociales nos permiten pensar que en general se ha visto a los jóvenes de un modo negativo, lo que permitía marginarlos y privarlos de los derechos fundamentales" (Lutte, 1991:139).

1.-CONTEXTO INSTITUCIONAL.-

Durante el franquismo la política social pública hacia la infancia y adolescencia consistía en una complicada red de servicios con una distribución solapada de competencias.

El cambio político que se consolida en 1978 con la Constitución, es el contexto que posibilita la emergencia de nuevas concepciones y realizaciones sociales.

La construcción y consolidación de un Estado Democrático y de Derecho, de un Estado Social es, pues, una empresa reciente. Para que pueda hablarse de un Estado Social "no queda resuelto con la existencia de unos derechos y unas libertades personales reconocidas "formalmente" por la ley. Es necesario, además, que se ejerzan en la práctica, es decir, que, además, existan las condiciones formales, los "requisitos materiales". (Petrus, 1990: 77)

El Estado es responsable de que cada ciudadano pueda hacer uso de los derechos y libertades que la Constitución establece, a través de la creación de servicios públicos de protección social: redes normalizadas y, por tanto, normalizadoras.

En nuestra sociedad existen unas estructuras sociales de las que todos hemos de ser conscientes y, a su vez, hemos de conocer las relaciones que hay entre tales estructuras, así como las normas sociales y el tipo de conducta que la sociedad, en general, considera que es o no aceptable.

La respuesta ante una posible "no adaptación social" se da en un espacio determinado, en una estructura social característica, en un sistema institucional propio, en función de una cultura, de una ideología y de un sistema político social, "que se entienden como la política social, educativa, médica, etc., de la entidad pública o privada de la cual

dependen" (Rosell, 1987: 76).

Ante la inadaptación social de niños y jóvenes existen diferentes instituciones que generan acciones, de éstas analizaremos las siguientes²:

-La acción social que desarrollan los **servicios sociales** (que se dirigen a prevenir las situaciones de marginación social de niños y adolescentes) y el **Departamento de Bienestar Social** (que en Cataluña, mediante la Dirección General de Atención a la Infancia interviene en la atención de aquellos niños y jóvenes que se encuentran en situación de alto riesgo por las circunstancias en que viven).

-La institución educativa: la escuela, como institución social, prepara para la vida social, genera una serie de acciones y mecanismos encaminados a paliar la problemática de alumnos que presentan inadaptaciones, tanto desde el punto de vista escolar como personal o social.

-La Dirección General de Justicia Juvenil: depende del Departamento de Justicia de la "Generalitat" de Cataluña, y ejecuta las medidas dictadas por el Juez de Menores, atendiendo a todos aquellos jóvenes menores de 16 años que hayan cometido alguna falta tipificada por el Código Penal.

A continuación hacemos un análisis de este contexto institucional y de su desarrollo en el ámbito de la infancia y adolescencia.

² Tomamos como referencia la realidad de Cataluña, aunque también haremos comentarios sobre la realidad de otras Comunidades Autónomas.

1.1.- ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ACCIÓN SOCIAL EN ESPAÑA: DE LA BENEFICENCIA AL BIENESTAR SOCIAL.-

En la evolución de un sistema de beneficencia a un sistema de bienestar social, podemos diferenciar en España tres grandes etapas:

- de la Edad Media hasta el siglo XIX;
- de principios del siglo XX hasta el último cuarto de siglo y,
- a partir de la Constitución de 1978.

1.1.1.-DE LA EDAD MEDIA HASTA EL SIGLO XIX.-

Desde sus orígenes la acción social, entendida como "el conjunto de esfuerzos de una sociedad por hacer frente a las necesidades y al aumento del bienestar de los individuos y grupos que la componen" (Consejo General de Asistentes Sociales, 1988: 7), fué asumida en las sociedades occidentales por la Iglesia Católica.

Durante la Edad Media el pobre es el sujeto hacia el que se dirigen las intervenciones, que "se hallaban fuertemente marcadas por la ideología eclesiástica, que las contempla como una obligación de todo cristiano" (Galán y otros, 1987: 144). Las actitudes teóricas y prácticas hacia el pobre y la pobreza, se basaban en la "caridad" (López, 1988).

La primera fórmula pública de Acción Social que asumen las mayoría de Ayuntamientos europeos y Estados, comienza en Europa en el siglo XVI, y se desarrolla mediante Leyes de **BENEFICIENCIA** (entendida como caridad para los indigentes; asistencia consistente en dar una ayuda material por ella misma, sin que forme parte de un tratamiento). La

beneficiencia se basa en un sentimiento humano (subjetivo) que mueve a conmiseración hacia una desgracia ajena, que es considerada como fruto del azar o como culpa del afectado: a éste se le ayuda, pero no se le resuelve el problema.

En España la Beneficencia alcanza su máximo esplendor en el siglo XVIII, con la instauración de la monarquía borbónica, la influencia de la Ilustración francesa y el despegue demográfico y económico. Con Felipe V empieza en España un proceso de reorganización de la administración, con la tendencia a centralizar la toma de decisiones y a ampliar el campo de acción del Estado. El Estado incrementa su participación en la vida social, política y económica de la nación.

En 1849 nace la **Ley General de Beneficiencia Española** (Gaceta de 20 de Junio de 1849), mientras que su Reglamento se publica el 14 de Mayo de 1852. Hasta entonces los gobiernos no se consideraban responsables del Bienestar Público.

Pero este sistema fracasará por diversos motivos:

- al tratarse de instituciones predominantemente religiosas, estaban más preocupadas por la búsqueda de la salvación espiritual de los pobres y enfermos, que por la curación de los cuerpos;
- no se logran cubrir las necesidades de la población, "los hospicios y hospitales son rechazados por los pobres que ven en ellos cárceles. Prefieren la libertad de la miseria a las seguridades de la reclusión" (Trinidad, 1988: 115).

A partir de la Revolución Francesa y del proceso de industrialización en los países europeos más avanzados social y políticamente el Estado empieza a intervenir en los problemas sociales: se hace cargo de la atención de las necesidades más básicas de aquellos ciudadanos (se considera al pobre como ciudadano) que necesitan asistencia y se genera

un segundo sistema de protección social, la **ASISTENCIA SOCIAL**.

La Asistencia Social es el conjunto de servicios que tienen por finalidad ayudar de forma organizada a las personas y grupos para satisfacer las necesidades básicas que no están al alcance de sus medios o capacidades. Estaba dirigida a todo el que se encontraba en situación socioeconómica débil.

Las causas del progresivo traspaso de la titularidad de las instituciones de Asistencia Social de la Iglesia hacia el Estado, son interpretadas por Malagón (1990) desde dos vertientes:

-los pobres son considerados como un elemento productivo: no se ha de mantener al pobre, sino que se le ha de dirigir hacia la productividad. Así, pues, en el siglo XVIII asistimos a la transformación del pobre en trabajador;

-desde un punto de vista socio-económico, todos los recursos económicos se han de utilizar para la prosperidad de la nación; se ha de integrar a los individuos marginales en el amplio campo de la estratificación social.

También aumenta, a mitad del siglo XIX, la sensibilidad social hacia los niños, debido a la explotación laboral y a las condiciones miserables de vida a que se hallaban sometidos los hijos de los obreros.

1.1.2.-DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX HASTA EL ÚLTIMO CUARTO DE SIGLO.-

En 1934 se crea en España el primer Organismo Nacional de Asistencia Social. Acabada la guerra civil española la acción social tiene un marcado carácter centralista. Las instituciones encargadas de la instrumentación de ésta acción social fueron las organizaciones del Movimiento Nacional, especialmente su sección femenina, y la Organización Sindical del Régimen.

También se crea el llamado "Auxilio Social", institución que aglutinó los centros de Asistencia Social Pública, regentados, por mandato del propio gobierno, por la rama femenina de la Falange. Estos centros se dedicaban fundamentalmente a la protección de la infancia carente del adecuado ambiente familiar, ancianos y minusválidos.

En el Decreto de 17 de Mayo de 1940 de la Jefatura del Estado (BOE, 29), se señalan, entre otras, las siguientes competencias de Auxilio Social:

- prestar asistencias benéficas en favor de los indigentes con el fin de proporcionarles los medios indispensables para vivir (alimento, vestido, albergue) y los cuidados sociales complementarios;

- fundar establecimientos donde se atienda la subsistencia y formación educativa de los huérfanos pobres, de ambos sexos y edad inferior a los 18 años, debiendo cuidar preferentemente de los que deban su orfandad a causa derivada de la Guerra;

- crear instituciones de asistencia a las embarazadas y parturientas, ejerciendo una actividad coordinada y complementaria de la que desplieguen las demás entidades públicas revestidas con facultades de actuación en la

materia;

-prestar a los niños los cuidados asistenciales de naturaleza no estrictamente sanitaria que tiendan a facilitarles su pleno desarrollo físico y moral;

-conceder a los convalecientes, por medio de instituciones adecuadas, los medios que les aseguren un total restablecimiento y la reincorporación a sus actividades normales, así como también proporcionar a las personas en estado de debilidad o agotamiento orgánico las asistencias convenientes, para evitarles ulteriores situaciones de enfermedad.

El INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social), formado por centros dependientes de "Auxilio Social", fue el organismo encargado de la gestión de hogares infantiles, hogares escolares, guarderías, casas-cuna y residencias de estudio, además de ayudas económicas a la infancia.

Pero de todos los organismos de esa época, la gran obra del Régimen en materia de política social fue la **creación del sistema de Seguridad Social** (Limia y Lucena, 1987a) para los trabajadores; el paso a una Seguridad Social¹ para todos los ciudadanos no llegará hasta la democracia.

Como una protección complementaria de la Seguridad Social aparece en los años setenta el concepto de Servicios Sociales: **se crean los Servicios Sociales de Asistencia a los Ancianos y de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos**, para trabajadores que habían perdido su capacidad productiva, inválidos y jubilados.

¹ "Los derechos de Seguridad Social, es decir, las pensiones, la sanidad, el desempleo, los servicios sociales, junto con el derecho a la educación, cultura y otros servicios públicos aplicados horizontalmente al conjunto de los ciudadanos y no sólo a los trabajadores, definirán la política de Bienestar Social como sello de identidad de las democracias europeas más avanzadas" (Heras, 1986: 7).

El Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) será la entidad gestora de servicios complementarios para cotizantes de la Seguridad Social.

A estas instituciones hay que sumar otras: **Patronato de Protección de la Mujer, Patronato de Educación y Atención a Deficientes, Organización Nacional de Ciegos**, etc. y una gran variedad de instituciones no gubernamentales que intervienen en el campo de la inadaptación social: órdenes religiosas con centros de internamiento, diversas asociaciones con hogares y mini-residencias, grupos de trabajo en barrios, etc.

Con la finalidad de unificar gran parte de los organismos y competencias que hasta entonces se encontraban dispersos, en plena transición democrática se crea la Dirección General de Acción Social (Real Decreto de 15/4/1977).

Durante esta etapa de transición caben resaltar dos hechos: la atribución de competencia en materia de servicios sociales (como posteriormente se señala en la Constitución) a las Comunidades Autónomas y el conseguir unos servicios sociales públicos².

Con la política de Bienestar Social que se desarrolla con la democracia este sistema de protección social queda superado. Se habla de política de Bienestar Social, en el sentido de que está encaminada a satisfacer las necesidades humanas, siendo los Servicios Sociales los mecanismos institucionales encargados de satisfacer estas necesidades.

² El desarrollo de los servicios sociales supone la necesidad de contar con unos profesionales que tengan una formación específica en este campo. Así, en el año 1977 se crea el Cuerpo Especial de Asistentes Sociales, a través de una Ley específica, como profesión básica dentro de los Servicios Sociales, dentro de la Administración del Estado.

1.1.3.-A PARTIR DE 1978.-

Con la Constitución del 78, el Estado Español se define como un Estado Social de Derecho y, por tanto, la Política Social se va acercando cada vez más a lo que en Europa es conocido como el "WELFARE STATE": "política social que lleva a cabo un gobierno y se entiende como el resultado institucional de la adopción por parte de la sociedad de la responsabilidad legal, y por tanto formal y explícita, del bienestar básico de todos sus miembros" (Font y Porcel, 1986: 13).

El Bienestar Social es aquella situación de una sociedad en que las personas y grupos que la forman tienen cubiertas las necesidades básicas, disfrutan de las máximas posibilidades de desarrollo personal y no están sujetos a discriminaciones. El Estado se hace responsable del acceso de todos los ciudadanos a los servicios sociales: educación, sanidad, mantenimiento de la renta, vivienda y servicios sociales personales.

El art. 50 de la Constitución especifica que "los poderes públicos (...) promoverán su bienestar (el de los ciudadanos) mediante un sistema de Servicios Sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio". Asimismo, se regula la protección de colectivos específicos: tercera edad, minusválidos, familia, juventud, infancia, emigrantes, refugiados y asilados, presos, etc.

Mediante la política de Bienestar Social se pretende que los problemas sociales de cada colectivo discriminado sean desarrollados como Programas de Bienestar Social, con medidas normalizadoras dentro de los sistemas ordinarios horizontales de protección social. Se desarrollarán los principios de prevención, promoción de la autonomía personal e integración social, con medidas de acción positiva para la igualdad de oportunidades.

La proclamación de la Constitución significó un notable avance, ya que supuso la supresión del concepto de Beneficiencia Pública en favor de una clara definición de cuál debe ser la filosofía reguladora de los Servicios Sociales.

Los **Servicios Sociales** surgen cuando el Estado del Bienestar aparece dentro de un Estado o de una sociedad, para dar respuesta a unos derechos que se reconocen a los ciudadanos.

Los Servicios Sociales son los **servicios que ofrecen determinadas administraciones o instituciones**, ya sean públicas o privadas, para prevenir las situaciones de privación y marginación social en que algunos grupos y personas se encuentran, y para atender las necesidades y carencias sociales que padece la sociedad. También promueven el bienestar de los ciudadanos ayudándoles a resolver sus problemas y a mejorar su calidad de vida. Todo ello mediante centros, equipos técnicos y unidades administrativas de gestión pública y privada.

Vemos, pues, como se tiende a ayudar al ciudadano necesitado, al tiempo que se pretende eliminar también las causas que generan tales necesidades. Por tanto, además de tratamiento se hace prevención, y por ello la acción de los Servicios Sociales ha de estar reforzada por la ayuda de la comunidad.

Además de las distintas administraciones públicas y privadas, en cualquier sistema de bienestar social también constituyen un sector importante las **organizaciones sociales voluntarias**, sobre todo en aquellos países, por ejemplo, Estados Unidos ó Inglaterra, donde el Estado y las organizaciones políticas no han tenido un papel importante en la gestión de servicios y atención social, desarrollandose organizaciones voluntarias: asociaciones espontáneas de ciudadanos que, con motivaciones diversas, atienden a la educación de adultos, rehabilitación de inadaptados,

orientación de los jóvenes en el trabajo, educación cívica, etc. Estas se mueven entre las organizaciones públicas y las organizaciones privadas con finalidad lucrativa, y han experimentado un crecimiento notable en Europa, en el momento en que en muchos países se cuestionan la eficacia del Estado del Bienestar³.

1.1.3.1.-LOS SERVICIOS SOCIALES.-

El Consejo de Europa define los Servicios Sociales como organismos que tienen como finalidad aportar ayuda y asistencia personal directa a individuos, grupos o comunidades a fin de hacer posible su integración en la sociedad, exceptuando los servicios que se ocupan únicamente de asegurar un cierto nivel de vida mediante prestaciones de carácter económico.

La Declaración de los Derechos Humanos, en su art. 25, dice que el objetivo de ls Servicios Sociales es "ayudar a la adaptación recíproca entre individuos y su medio ambiente".

El modelo de servicios sociales vigente en España (Cabra y Cañon, 1987) sería el siguiente:

A.-Organización formal:

Las características básicas que definen el sistema de servicios sociales se pueden sistematizar en:

³ En Suecia, por ejemplo, "el modelo de bienestar, admirado durante años por orientales y occidentales, se ha venido abajo y, con él, el sentimiento de solidaridad y los principios humanistas sobre los que se creía fundada la sociedad sueca" (Higueras, 1992: 4).

-sistema mixto, en el que conviven el sector público y el sector privado o de iniciativa social;

-descentralización política y administrativa, ya que las competencias se encuentran distribuidas a tres niveles:

.Administración del Estado: representada por los Servicios Sociales de la Seguridad Social (Instituto Nacional de Servicios Sociales) en la parte no transferida a las Comunidades Autónomas y por la Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

A la Administración del Estado, en el área social, le compete entre otras funciones, el velar por una planificación adecuada en todo el territorio nacional, la unificación de recursos, el fomento de solidaridad interregional, la promoción y tutela de las instituciones privadas, etc.

.Comunidades autónomas o Regiones: aunque cada autonomía tiene una problemática específica, y por tanto una actuación especial (una legislación social y Leyes de Servicios Sociales en cada una de las Autonomías), hay unas competencias comunes a todas ellas, como son la planificación y distribución de recursos, la gestión especializada y la ejecución de Mapas de Servicios Sociales.

Las funciones y servicios del INSERSO (Servicios Sociales de la Seguridad Social) han sido transferidos a las Comunidades Autónomas (la primera fue Cataluña, en 1981). En algunos casos se han constituido como Organos Autónomos, con el fin de unificar todas las redes asistenciales (en Cataluña el ICASS -Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales-).

.Entidades Locales: Su función es la organización y gestión de los Servicios Sociales dentro de un marco o zona geográfica determinada. Al Centro de Servicios Sociales (compuesto por trabajadores sociales, psicólogos, educadores y personal administrativo) le corresponde: la detección de necesidades, la programación y la puesta en marcha de los distintos programas, así como la evaluación de los mismos.

Los centros están adscritos a la concejalía de servicios sociales del Ayuntamiento correspondiente. El municipio se convierte "en el eje de actuación pública, a través de centros de distrito o de barrio en las ciudades, o de unidades Básicas de mancomunidades en el mundo rural" (Colectivo IOE, 1987: 87).

B.-Financiación: los Servicios Sociales se costean a cargo de los Presupuestos Generales del Estado, o de los de la Seguridad Social en su caso.

C.-Areas de actuación: priman los aspectos de actuación preventiva, y a su vez implican a la población a participar en el conocimiento y resolución de sus problemas, actuando pues como elemento dinamizador del desarrollo social. Se estructura en los siguientes servicios:

- información y asesoramiento,
- ayuda a domicilio,
- prevención y reinserción,
- alojamiento y convivencia.

Es preciso superar el concepto de beneficiencia, ayuda al necesitado, para llegar a establecer servicios abiertos a toda la población. Sólo normalizando los servicios sociales se evitará el problema de la estigmatización que algunos de ellos

poseen. Normalización de los servicios en el sentido de que no han de ser marginadores, sino destinados a amplios sectores de la población, por lo que han de estar insertos en la comunidad.

D.-Distribución de competencias a nivel territorial: con ligeras modificaciones, las diferentes Leyes autonómicas de Servicios Sociales asignan a la Administración Autónoma y Local las siguientes competencias:

-Gobierno Autónomo:

- .iniciativas legislativas y potestad reglamentaria,
- .planificación general,
- .coordinación y asesoramiento técnico,
- .formación profesional,
- .mantenimiento de registro de asociaciones privadas en ámbito comunitario,
- .equipamiento de servicios sociales especializados y de ámbito comunitario.

-Corporaciones Locales:

- .organización y gestión de los servicios sociales,
- .equipamiento de ámbito local,
- .coordinación con los grupos sociales,

Las leyes contemplan la posibilidad de la creación de organismos autónomos para la realización de la gestión de los servicios sociales y de órganos de participación social.⁴

⁴ El Estado se encuentra sobrecargado de demandas imposibles de satisfacer (desempleo, bolsas de pobreza, inflación, ...). Aquellas tendencias del bienestar que exigían al Estado la solución del conjunto de las necesidades sociales, dejando al margen el papel responsable de la sociedad en solidaridad social, han quedado ya obsoletas.

E.-Gestión de los Servicios Sociales: son los Ayuntamientos la unidad territorial básica sobre la que recae la gestión directa de los servicios sociales.

La siguiente definición podría ser un resumen de todo lo expuesto: "Se configura en los últimos años un modelo de servicios sociales donde prevalece la figura del usuario como actor de la acción social (a), donde el territorio es la base (b), donde se prima el colectivo sobre el individuo (c), donde la planificación es el eje (d) y la participación se da como objetivo de solidaridad (e)" (Bueno, 1987: 128). Siguiendo al autor vamos a analizar los supuestos que se derivan de la definición:

- a) la institución ha de adaptarse a las cambiantes realidades sociales,
- b) la descentralización hace que los servicios se acerquen más al ámbito territorial de los ciudadanos,
- c) se intenta pasar de una ayuda individual centrada sobre una situación-problema individual a un proceso de acciones centrado sobre una situación-problema colectivo en interacción con la situación individual,
- d) la planificación parte de los contextos, se sitúa sobre los objetivos y valores que se pretenden aceptar o satisfacer, promueve acciones , etc.
- e) participación de los usuarios en la definición, intervención y resolución de las propuestas de actuación.

Titmuss (citado por Martinez, 1987) señala dos modelos de servicios sociales:

- a) **modelo de bienestar residual:** la institución efectúa una acción correctora, de forma temporal e individual. Se intenta reducir al mínimo la intervención del Estado y de las instituciones públicas.

b) **modelo institucional-redistributivo:** considera el bienestar social a nivel de toda la población desde posiciones preventivas y con planificaciones a largo plazo. Los Servicios Sociales surgen cuando el Estado del Bienestar aparece dentro de un Estado o de una sociedad, para dar respuesta a unos derechos que se reconocen a los ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, sobre el modelo de Servicios Sociales vigente en España, éste se situará dentro del modelo institucional-redistributivo. Los Servicios Sociales se contemplan desde la perspectiva del deber que tienen los poderes públicos para con los ciudadanos.

Pero a partir de la década de los 70, la crisis económica supone el recorte de presupuestos para programas de atención social. Ante esta situación, hay quienes se plantean la disminución de la intervención estatal, devolver protagonismo y responsabilidad a la población: las redes naturales - familiares y comunitarias- e impulsar grupos de voluntarios.

Como ya hemos dicho anteriormente, en algunos países europeos se ha producido una crisis del Estado del Bienestar, en España es difícil hacer unos planteamientos teóricos, ya que en nuestro país no ha habido un desarrollo del Estado del Bienestar comparable al europeo. En nuestro país "estamos viviendo los problemas de la crisis del Estado protector sin haber vivido los problemas de un crecimiento" (García de Blas, en Limia y Lucena, 1987b: 26).

1.2.-LA ESCUELA: ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD.-

Cuando no era obligatorio ir a la escuela, el niño que tenía dificultades para aprender, para adaptarse, se quedaba en la calle o en casa. Pero en el momento en que la enseñanza es obligatoria por ley, a las aulas acuden todo tipo de niños. Pero no todos pueden adaptarse y aquí empiezan los problemas. "Es a partir de los setenta, con el asentamiento de la escuela de masas y la extensión de la enseñanza primaria y secundaria, cuando la cultura de la pobreza entra en contacto con el saber académico. Y ese contacto produce fuertes colisiones" (Carbonell, 1989: 121).

Cuanto más rígido y estandarizado es el sistema escolar, mayor conflictividad se genera y mayor es el número de alumnos que abandona la escolaridad obligatoria; encontramos en el sistema escolar algunas dificultades con las que se debate la escuela:

- rígida organización de los cursos,
- número excesivo de alumnos,
- deficiencias pedagógicas de los profesores,
- ausencia de recursos educativos adecuados,
- desconexión de la escuela con el entorno que le rodea.

Hay quienes piensan que la escuela, que ha tenido históricamente un papel socializador, hoy en día no da una respuesta adecuada a las necesidades educativas:

"La escuela, hoy por hoy, ¿a qué responde? Está completamente en función de las clases medias; ni de la gente más marginada, ni tampoco de la élite, esta ya se busca la vida y después irá a la Universidad y a realizar experiencias y salidas a los Estados Unidos. La escuela está muy desfasada. En el siglo XIX a lo mejor estaba muy bien, porque se había

de alfabetizar; en los años 60 seguramente que también, porque se necesitaba mano de obra cualificada; pero, hoy por hoy, no responde en absoluto a su tarea (Entrevista, III)". (Bonaf, 1991: 23)

Pero ha habido en los últimos tiempos importantes cambios conceptuales en el marco educativo, en el cual se ha ido abriendo camino una concepción de escuela con una función social y educativa de favorecer el desarrollo de todos los alumnos sean cuales sean sus características individuales y las propias de su entorno; así, pues, una concepción de escuela abierta a la diversidad.

Pensamos que actualmente la escuela intenta satisfacer las demandas educativas de los alumnos, sus necesidades específicas e intenta proporcionar los medios adecuados para que cada alumno alcance los objetivos educativos en las condiciones lo más normalizadas posible.

A la escuela le corresponde (Departament d'Ensenyament, 1990b):

- Detectar los problemas y canalizar las actuaciones de respuesta a quien corresponda (en el caso de que sean problemas escolares, la escuela ha de organizar los mecanismos de actuación para que se atienda al niño institucionalmente; en el caso de que sean problemas no escolares -niño enfermo, maltratado, ...- es necesario establecer vínculos con otros servicios (servicios sociales,...))
- Actuar en la escuela de la forma menos discriminatoria y más eficaz.

Le debemos al Warnock Report (1978) la introducción del concepto de "necesidades educativas especiales", tan en boga hoy en nuestro país: decimos que un alumno tiene necesidades

educativas especiales si se le aprecian dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades (Echeita, 1989).

El derecho a la educación exige respuestas adaptadas a las inadaptaciones que tenga cualquier individuo, a sus necesidades educativas especiales.

La educación ha de ser "individualizada", ha de responder a las características y necesidades concretas de cada individuo, ha de respetar las diferencias. Para ello se han de adaptar programas y métodos a situaciones y sujetos concretos, es decir, a individuos que por factores personales, familiares o sociales no se adaptan o están en peligro de no adaptarse a las normas socialmente aceptadas.

El currículum de los sujetos con necesidades educativas especiales es el currículum ordinario de la enseñanza obligatoria, pero con las adaptaciones necesarias a las posibilidades de cada alumno; es decir, con las adaptaciones curriculares: "instrumentos de individualización y flexibilización de la enseñanza" (Martín, E.; 1988).

La escuela para compensar los problemas y déficits que presentan los alumnos, ha de partir del conocimiento de sus alumnos y de las necesidades concretas que tienen a todos niveles. "La respuesta está en avanzar hacia un nuevo modelo de acción educativa, centrado en la especificidad de los alumnos y en el que se disponga de los recursos humanos y materiales necesarios, así como de un profesorado preparado, capaz de detectar estos problemas y de adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a los diferentes ritmos de sus alumnos" (Hegarty, 1988: 12).

Este modelo de acción educativa, entre otros puntos, habría de hacer referencia a:

A.-Un sistema escolar flexible y planificado, teniendo en cuenta la realidad contextual:

- utilización de una metodología activa y vivenciada;
- crear un ambiente de trabajo relajado que permita sentirse bien tanto al niño como al profesor;
- relacionar estrechamente los contenidos y la vida escolar con la comunidad o entorno ambiental, iniciar proyectos comunes y mejorar la cohesión con el vecindario, las asociaciones ...

B.-La adaptación de la enseñanza al niño, tener en cuenta su personalidad, capacidad y ritmo:

- organizar el trabajo teniendo en cuenta las necesidades reales de concentración de los niños e ir aumentando progresivamente el nivel de exigencia;
- formación progresiva, cuyas actividades le conduzcan gradualmente desde la superación del egoísmo al servicio de la comunidad;
- un aprendizaje es más eficaz si está fundamentado en las necesidades del niño, por lo que la escuela debe orientarse hacia una concepción funcional de la enseñanza;
- la educación ha de ser global, desarrollando la sensibilidad y expresión personal del niño;
- los alumnos deben asumir la realidad de su propia persona y de los demás. Todo ello debe conducir al niño a:

- .tener confianza en sí mismo,
- .ser sociable y capaz de cooperar,
- .aceptar el esfuerzo y ser responsable, y
- .encontrarse a sí mismo y ser capaz de pensar y sentir personalmente.

C.-Una enseñanza eminentemente práctica:

- adaptación del material escolar a las necesidades madurativas y culturales de los niños a los que irán dirigidos;

-la organización del aula por el sistema de "racons" o "talleres", respondiendo a las necesidades propias de cada grupo, al nivel de maduración, a los intereses, déficits, etc. podría facilitar la dinámica del grupo.

En suma, "la repuesta escolar a los problemas de inadaptación parte de una educación y enseñanza significativa y pertinente, alejada del memorismo, uniformismo, pasividad y poca significatividad" (Ayerbe, 1989: 186).

1.3.-ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA PROTECCIÓN DE MENORES EN ESPAÑA.-

A finales del siglo pasado y coincidiendo con la época de los grandes movimientos filantrópicos y humanitarios que se manifiestan en favor de las condiciones sociales, laborales, escolares, etc., surge la preocupación por el menor y por su tratamiento. Hasta ese momento, el menor se hallaba sometido a la misma jurisdicción que el adulto, aunque había cierta atenuación en las medidas que se le imponían.

Se llega a la conclusión de que el menor había de tener su propia jurisdicción, que se habían de tener en cuenta las características diferenciales entre la situación del menor y del adulto, y de este modo surge en 1899, Chicago, el primer Tribunal de Menores.

Giménez (1986), analiza las principales características de la ideología que fundamenta la creación de las jurisdicciones especializadas para menores:

- 1) los niños y jóvenes delincuentes han de estar separados de las malas influencias de los adultos delincuentes;
- 2) han de tener un Tribunal Especial, para conseguir la reeducación del niño no importan los medios que se utilicen, es decir, las garantías individuales, la correcta aplicación del derecho;
- 3) se extendía la intervención a conductas no delictivas de los jóvenes cuando se consideraba que había una situación de riesgo adversa para el desarrollo del menor y con la finalidad de prevenir la delincuencia;

4) la idea de rehabilitar al joven y adaptarlo al sistema hacía que la reeducación se basara en la formación de hábitos y costumbres;

5) se consideraba que el menor debía ser alejado de su medio, "nocivo" para su desarrollo, de ahí la importancia que adquieren los reformatorios;

6) el menor es considerado como un "enfermo" al que hay que "curar"; por tanto, no es necesario respetar las garantías jurídicas.

El dispositivo tutelar se constituye en España a principios del siglo XX, en un período de fuerte conflictividad social. Se levantó "la bandera ideológica de la socialización adecuada de los niños pobres, para lo cual se erigió todo un aparato institucional que, en la práctica, derivó en un mayor control de los mismos". (Documentación social, 1989: 188).

Esta jurisdicción especial que tiene como finalidad sacar al menor del derecho penal, "no fue más que un movimiento tendente a consolidar el estatus del menor como ser dependiente y sin derechos. El menor en realidad no salió nunca del derecho penal. Lo que sucedió es que, bajo la idea de un sistema protector "diferente", se privó al menor de las garantías mínimas exigibles en un Estado de derecho" (Negre y Sabaté, 1991: 13).

Así pues, los principios fundamentales sobre los que se ha asentado la justicia tutelar son los siguientes (Prieto Sanchís, 1985a):

-no se ha considerado al menor como sujeto responsable, con una responsabilidad limitada si se quiere, pero capaz de comprender y asumir el alcance de sus acciones y de la correspondiente respuesta social;

-la actividad jurisdiccional "no tendrá carácter represivo, sino educativo y tutelar" (art.9 LTTM); es decir, no ha tenido por objeto la retribución del hecho, sino que se ha puesto al servicio de una finalidad educativa o de socialización.

Así pues, vemos que mientras los objetivos ideológicos han sido la protección, la prevención y la rehabilitación de los menores, el resultado ha sido la exclusión, institucionalización (centros masificados, en los que se aislaba al menor de su familia y de su entorno) y estigmatización de los mismos.

La Obra de Protección de Menores, creada en 1918 y regida por la legislación de 1948, dependía del Ministerio de Justicia y fue la encargada de la "protección" de menores de 16 años abandonados o desatendidos, y de la "reforma" de los que presentaban conductas socialmente conflictivas. Para poder llevar a cabo los objetivos propuestos, se estructuraba mediante:

-un organismo a nivel nacional, denominado Consejo Superior de Protección de Menores, y

-dos organismos a nivel provincial:

- .las Juntas Provinciales (organismo administrativo)
- .los Tribunales Tutelares de Menores (organismo judicial).

A.-CONSEJO SUPERIOR DE PROTECCIÓN DE MENORES.-

El Consejo Superior era un organismo estatal con personalidad jurídica y patrimonio propio que ejercía las siguientes funciones:

- Inspección de cuantos centros, de modo permanente o transitorio, alberguen niños.
- Protección y amparo de la mujer embarazada.
- Investigación de los daños o explotaciones de que puedan ser objeto los menores de dieciséis años, con padres o sin ellos.
- Denuncia y persecución de los delitos cometidos contra los menores de dieciséis años, ante los Tribunales de toda especie.
- Amparo de los menores moralmente abandonados, recogiendo de la vía pública, proporcionándoles educación y enseñanza profesional.
- Cuidado e instrucción de los denominados "anormales".
- Vigilancia y exacto cumplimiento de las disposiciones protectoras vigentes sobre trabajos peligrosos, mendicidad de menores, e hijos de padres y madres desconocidos.
- Ostentar la representación legal de los menores protegidos que carecen de ella.
- Estudio constante de las reformas que deban proponerse en la legislación en favor de los menores, formulando al Gobierno los proyectos que se estimen convenientes.
- Divulgación de los estudios relativos a la Protección de los menores.
- Fomento de la acción social, en todas sus posibles manifestaciones.

Sin embargo, dicho Consejo se encontraba con las dificultades de una legislación anacrónica, así como con la escasez de personal especializado y técnico que suministrara una orientación psicopedagógica al juez con el fin de facilitarle su labor a la hora de tomar decisiones con respecto a las medidas a adoptar.

Los cambios político-sociales producidos en España en los últimos años han supuesto una revisión del **sistema de protección de menores**.

A causa de la modificación de la estructura básica y orgánica del Ministerio de Justicia, por Real Decreto 1449/85 de 1 de Agosto, el Consejo Superior pasa a denominarse **Dirección General de Protección Jurídica del Menor**.

"La Dirección General de Protección Jurídica del Menor ha sustituido la antigua Obra de protección de Menores. Esta Dirección General, incardinada en el Ministerio de Justicia, establece las directrices de la política de Estado en relación con la minoría de edad, debiendo velar por que aquellos derechos que les son reconocidos, sean efectivos" (Coronado, 1987: 17).

Dicha Dirección asume las funciones que eran propias del Consejo Superior y, a su vez, se plantea nuevas directrices que vienen dadas por la nueva filosofía en torno a la problemática del menor, así como por la estructuración de una nueva legislación. En particular, desarrolla las siguientes funciones:

"a) El establecimiento de directrices y programas de trabajo para la protección jurídica y social del menor, y para la prevención de la marginación infantil y juvenil, así como el seguimiento de su aplicación, sin perjuicio de su puesta en práctica por otros órganos o

Entidades encargadas de su ejecución.

b) La promoción legislativa y el seguimiento y su aplicación en aquellos ámbitos que afectan a la protección jurídica del menor.

c) La gestión de los Centros e Instituciones de Menores que sean competencia de la Administración del Estado.

d) La elaboración de documentación, estudios e investigaciones en relación con la protección de los menores, la prevención de la marginación juvenil y la asistencia educativa de los menores de reforma, los programas de formación de educadores en el ámbito del menor y la promoción de programas experimentales sobre la materia.

e) La coordinación con fines informativos y de colaboración, la estadística y las relaciones internacionales, en materia de adopción y acogimiento familiar, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Asuntos Exteriores". (B.O.E nº 176, sábado 23 de Julio de 1988).

De la Dirección General de Protección Jurídica del Menor dependen:

-La Subdirección General para la Prevención de la Marginación Infantil y Juvenil, que tiene a su cargo:

"a) La gestión de los Centros e Instituciones de Menores de competencia estatal;

b) el seguimiento estadístico y técnico de la aplicación de la legislación reguladora de la adopción;

c) el establecimiento de Convenios de Colaboración con Entidades públicas y privadas que se ocupen de la protección del menor;

d) la promoción de sistemas de coordinación entre las Administraciones, la Judicatura y los Agentes Sociales en el ámbito del menor". (B.O.E. nº 176, sábado 23 de Julio de 1988)

-El Centro de Estudios del Menor, que tiene a su cargo:

"a) La formación de profesionales que desarrollen programas dirigidos a los menores;

b) la colaboración con la Universidad en la formación de educadores sociales, en todo lo que afecta al menor;

c) la producción, coordinación y divulgación de documentación especializada;

d) la información sobre recursos de atención al menor;

e) el desarrollo de programas de investigación sobre el Menor, especialmente sobre los menores en dificultades sociales". (B.O.E. nº 176, sábado 23 de Julio de 1988)

B.-LAS JUNTAS.

Eran organismos cuya función era definida como "asistencial". En ellas se atendían a los jóvenes (hasta los dieciséis años) que necesitaban de protección social respecto al ambiente en que vivían (pobreza, vivienda, falta de escolarización...), sin que mediara la necesidad de una protección jurídica.

Eran presididas por el Ilmo. Sr. Presidente de la Audiencia Territorial y su vicepresidente era el Presidente del Tribunal Tutelar de Menores.

"Tanto en su composición como en su funcionamiento reflejaban las condiciones políticas y sociales de la época en que fueron creadas, así como una concepción de la protección de la infancia basada en criterios de beneficencia y no en términos de servicio público" (Mas y Ponce, 1987: 38).

Por todo ello se hacía imprescindible una reforma que las convirtiera en organismos cuya misión fuera la de prestar un servicio público racional y profesional.

C.-LOS TRIBUNALES TUTELARES DE MENORES.

La función de los Tribunales Tutelares de Menores (en adelante TTM), regulados por la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948, es definida como "reeducativa y preventiva".

Con esta Ley la justicia de menores no estaba sometida a las mismas reglas de procedimiento que la jurisdicción penal ordinaria, el significado garantista del instrumento procesal

estaba ausente de la justicia de menores. El juez no quedaba sujeto en ningún caso a reglas procesuales, sino que actuaba con "razonada libertad de criterios"; el juez inicia el prodecimiento: "investiga y decide, sin intervención del Ministerio Fiscal ni de Abogado Defensor, cuya presencia es innecesaria porque es el propio Juez el encargado de velar por los intereses del menor y el que decide las medidas a imponer, basándose en criterios meramente paternalistas" (López, 1991: 40).

En cuanto a las **competencias** de los TTM esta es amplia y variada, y se extendía no sólo a los casos de los menores que manifestaban una conducta antisocial y delictiva, sino también a los que necesitaban una protección. El art.9 de dicha ley, establece como competencia de los TTM: la "Facultad Protectora" y la "Facultad Reformadora".

FACULTAD PROTECTORA.-

La protección jurídica se realiza sobre los menores a cuyos padres o representantes legales el Tribunal priva o suspende del ejercicio de sus derechos de guarda o custodia del menor, por diversas causas. Entre las más frecuentes se encuentran: abandono, malos tratos, ejemplos corruptores...

El Tribunal ha de cuidar que el joven viva en un ambiente familiar y social adecuado para que pueda desarrollarse como persona, vigilando que tenga las condiciones básicas físicas y morales necesarias e indispensables. Es por ello, que en el ejercicio de la facultad protectora el Tribunal, según el Art. 17 de la Ley de Tribunales, podrá adoptar las medidas siguientes:

"... de requerimiento, de imposición, de vigilancia o de suspensión del derecho de los padres o tutores a la

guarda y educación del menor, ordenando, en su caso, que éste sea confiado a la correspondiente Junta de Protección o a una persona, familia, sociedad tutelar o Establecimiento".

FACULTAD REFORMADORA.-

Se realiza sobre menores de 16 años que han cometido "infracciones", tipificadas como delitos por la Ley Penal y toda otra serie de conductas asociales, inadaptadas o peligrosas.

Al adoptar esta facultad el Tribunal juzga y toma medidas sobre aquellos jóvenes que no pueden pasar por un tribunal ordinario.

Las medidas que puede adoptar en su ejercicio, de carácter educativo y con una duración indeterminada, quedan reflejadas en el Art. 17 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, y son las siguientes:

.Amonestación: equivale a la represión judicial y consiste en una conversación aislada entre el Juez y el menor, en la que aquel debe tratar de poner de relieve lo injusto de la conducta de éste e instarle a cambiar de comportamiento en el futuro. Es un consejo para el futuro y no un reproche, ya que no se refiere al pasado.

Ha sido una de las medidas más aplicadas, no por su efectividad, sino por la carencia de medidas alternativas y de personal adecuado para llevarlas a cabo.

.Breve internamiento, que no resulta muy efectivo, ya que no es posible realizar un trabajo reeducador en un corto espacio de tiempo.

.Dejar al menor en situación de libertad vigilada

.Colocarlo bajo la custodia de otra persona, familia o de una sociedad

.Ingresarlo en un establecimiento oficial o privado de observación, de educación, de reforma, de tipo educativo o de tipo correctivo o de semilibertad

.Ingresarlo en un Establecimiento especial para menores anormales

En todos estos casos, excepto en el primero, se acordará que un Delegado se encargue de la vigilancia del menor y de la persona, familia, sociedad o establecimiento a cuya custodia haya sido confiado.

Únicamente podrá ser internado en un establecimiento de reforma de tipo correctivo cuando los medios empleados en las demás instituciones reformadoras auxiliares del tribunal resulten ineficaces, dadas sus condiciones personales de rebeldía.

En cuanto a la **composición** del TTM, la Ley, en su artículo 1º, establece que el Tribunal de Menores no estará necesariamente presidido por jueces de carrera.

Los cargos de Presidente y Vicepresidente del Tribunal Tutelar de Menores eran honoríficos, no se les exigía que pertenecieran a la carrera judicial: únicamente que fueran licenciados en Derecho, que residieran en el territorio donde habían de ejercer su jurisdicción y que reunieran determinadas condiciones personales de moralidad y edad.

En la Ley Orgánica del Poder Judicial de 1985 (como veremos en el siguiente punto 2.3, sobre la jurisdicción de menores) marca una tendencia hacia la especialización de los Jueces de Menores.

Una vez analizados los organismos que, desde la Ley de 1948 sobre Tribunales Tutelares de Menores, ha regido la protección de menores, señalamos a continuación dos hechos significativos a partir de los cuáles se plantea una nueva concepción de la intervención en este campo.

Con la promulgación de la Constitución Española (1978) y los Estatutos de Autonomía, se han producido tres hechos que configuran el estado actual de la cuestión, en lo que al ámbito de protección de menores se refiere:

a) La **descentralización**: ha significado la transferencia a la mayoría de Comunidades Autónomas de las competencias en materia de protección de menores y de servicios sociales, que incluyen el tratamiento de la delincuencia juvenil.

b) La **desjudicialización** de las situaciones de desamparo y desprotección, a partir de la Ley 21/87 de Reforma del Código Civil en materia de adopción, ha otorgado a las Comunidades Autónomas la responsabilidad de ejercer la "tutela automática" de los menores víctimas de malos tratos.¹

¹ En las Comunidades Autónomas, se desarrolla esta Ley a través de diferentes Decretos. Así, por ejemplo:

-Decreto 281/1988 de 13 de Septiembre por el que se establecen las medidas para la aplicación en Andalucía de la Ley 21/87 (B.O.J.A. 7-10-1988).

-Decreto 196/1988 de 28 de Julio por el que se desarrolla en el ámbito de la Comunidad gallega la Ley 21/87 (D.O.G. 17-8-88).

Desaparece así la facultad "protectora" o el ámbito tutelar del tradicional Tribunal Tutelar de Menores, reduciéndose las competencias judiciales a los menores infractores.

La Ley establece la iniciativa de la "Administración", lo cual quiere decir que la administración, o las administraciones competentes en materia de protección de menores, han de ser las que actúen siempre en primera instancia, dejando a los jueces la resolución de los conflictos que ésta primera actuación produce.

El juez sólo intervendrá cuando exista oposición de los padres o cuando su inexistencia o incapacidad obligen a relevarlos de sus deberes y derechos como padres.

c) La **desinstitucionalización** de los menores internos y el desinternamiento masivo ha sido el denominador de las políticas autonómicas de atención al menor. Desinternar ha sido la respuesta crítica al modelo de tratamiento paternalista de épocas anteriores, que había originado centros masificados y sustentado instituciones generalmente segregadoras del entorno.

A partir de aquí se vislumbra una nueva concepción de la atención al menor fundamentada en el principio de solidaridad y en el principio de integración social.

1.3.1.- LA PROTECCIÓN DE MENORES EN CATALUÑA.-

En Cataluña, todo lo referente a los menores ha experimentado una evolución mucho más rápida que en el resto del Estado. En los años 70 llegan a Cataluña los primeros aires europeos que cuestionaban los planteamientos que hasta entonces estaban vigentes sobre la política social pública hacia la infancia y adolescencia.

1.3.1.1.-TRASPASOS DEL ESTADO A LA "GENERALITAT" DE CATALUÑA EN MATERIA DE MENORES.-

En 1981, se traspasan a la "Generalitat" de Cataluña los servicios del Estado en materia de Protección de Menores, es decir, las funciones que el Consejo Superior de Protección de Menores ejercía en el territorio de Cataluña (que es la primera comunidad autónoma a la que se traspasan las competencias en materia de menores).

Los puntos más importantes que se establecen en el Decreto de traspasos son:

- corresponde a la "Generalitat" la competencia exclusiva sobre las instituciones públicas de protección y tutela de menores dentro del territorio de Cataluña, respetando la legislación civil, penal y penitenciaria;

- las funciones que la Obra de Protección de Menores ejercía en Cataluña, incluyendo las de soporte, orientación, resolución y todas aquellas que correspondían al Consejo Superior, a partir de ahora se

llevarán a cabo por los órganos correspondientes de la "Generalitat";

-la "Generalitat" se ajustará, en cualquier caso, a la Legislación Civil, Penal y Penitenciaria vigente en cada momento, en todo aquello que incida sobre la función de Protección de Menores a su cargo.

La Dirección General de Protección y Tutela de Menores (DGPTM) se crea para asumir los trasposos en materia de protección de menores, y es el organismo encargado de ejecutar las medidas que dictará el Juez del Tribunal Tutelar de Menores. La DGPTM se traza unas líneas y unos objetivos a seguir, que van configurando su estructura y organización y que va modificándose a medida que surgen nuevas necesidades. La DGPTM depende del Departamento de Justicia y se encarga, hasta 1988, de estas competencias.

Los TTM no son traspasados, dada su función jurídica, y su eminente integración a la jurisdicción ordinaria (como ya señalamos en el punto 1.3); tienen la competencia de conocer y adoptar las medidas pertinentes para la protección o corrección de los menores de 16 años.

1.3.1.2.-LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN Y TUTELA DE MENORES.-

Entre las diversas funciones que llevó a cabo este organismo cabe destacar las siguientes (Masferrer, 1985: 91):

- La vigilancia, la promoción, fomento y coordinación de organismos y servicios dedicados a la protección de menores.
- Las previsiones en esta materia.
- La prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil.
- La creación, programación, inspección, etc... de los centros e instituciones.
- La relación y coordinación de los TTM y otras instituciones.

La estructura organizativa de la DGPTM con el paso de los años se ha ido modificando a partir de diversos Decretos:

- A) Decreto 453/1981
- B) Decreto 217/1983
- C) Nueva reestructuración de la DGPTM a partir de la aprobación de la Ley de Protección de Menores 11/1985

A) DECRETO 453/1981.-

Por el Decreto 453/1981 de 15 de Diciembre se crearon las Secciones Territoriales de Protección de Menores en Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona y los siguientes servicios:

- De Administración: se encargaba de la gestión, organización y funcionamiento administrativo de los servicios e instituciones dependientes de la Dirección General. Para ello contaba con dos Secciones:
 - .de Programación y Régimen Interno, y
 - .de Organización y Funcionamiento Administrativo.

-De Centros: ejercía las funciones de gestión, coordinación y control de los Centros propios de la Dirección General, así como de la inspección de los Centros colaboradores, a través de las secciones de:

- .centros Propios, y
- .centros Colaboradores.

-De Estudios y Acción Preventiva: realizaba la labor investigadora para poder planificar una correcta atención al menor. Dirigía la formación permanente del personal que dependía de la DGPTM y organizaba el tratamiento no institucional del menor a través de los Delegados de Asistencia al Menor. Para ello se valía de tres secciones:

- .de investigación y Planificación,
- .de Formación, y
- .de Prevención y Vigilancia.

La misión fundamental de los tres servicios era la planificación, gestión y control necesario para hacer efectiva la política de actuación, así como garantizar su correcta aplicación en las correspondientes Secciones Territoriales.

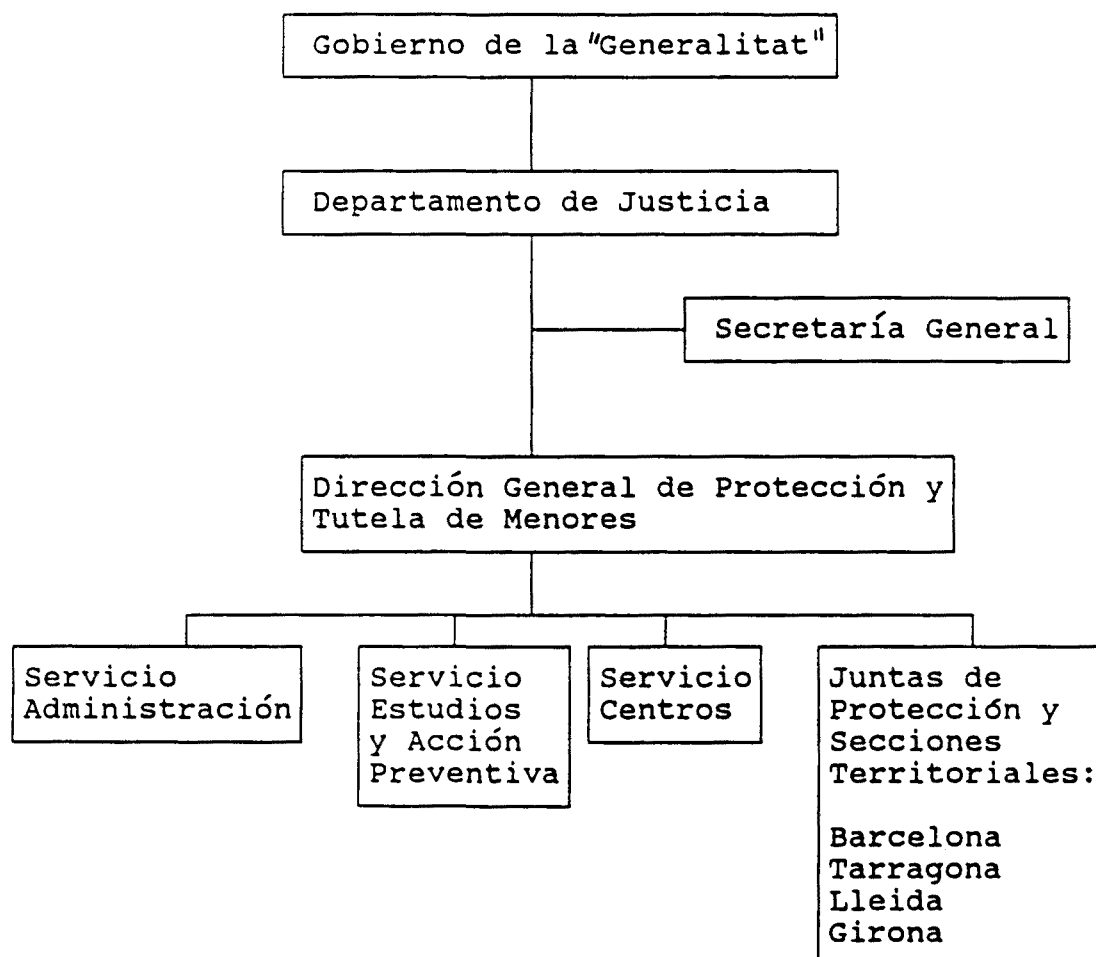
Las Secciones Territoriales, que representan la línea ejecutiva de la DGPTM, en tanto que afecta a la atención directa de los menores, actúan en el seno de las Juntas de Protección. Las Juntas y las Secciones asumían básicamente dos funciones:

.La ejecución de las medidas acordadas por los Tribunales Tutelares de Menores , velando para que hubieran los medios materiales y personales que hicieran posible la realización de los fines de protección y reeducación.

.La atención de aquellos menores que sin haber pasado por el TTM estaban necesitados de protección (abandono, malos tratos,...) , o bien se presentía una alta

posibilidad de que cometieran actos antisociales.

A continuación presentamos el organigrama de la DGPTM en el momento de su creación para asumir los trasposos en materia de protección de menores (Decreto 453/1981).



B) DECRETO 217/83.-

El 23 de Junio de 1983 se publica el Decreto 217/83, por el cual se modificaba la estructura orgánica del Departamento de Justicia y concretamente del organismo que nos ocupa, la DGPTM, a causa de los siguientes factores:

-La centralización de todas las funciones de administración que eran competencia del Departamento a la Secretaría General, con el fin de lograr una mayor eficacia y coordinación de estos servicios.

-El paso de la sección Territorial de Barcelona a la categoría Administrativa de Servicio, dada la importancia y número de las funciones que realiza.

-La división del Servicio de Estudio y Acción Preventiva en:

.Servicio de Acción Preventiva y Atención no Institucionalizada: tenía como tarea la organización y el control de los menores no institucionalizados, a través de los Delegados de Asistencia al Menor, así como la organización y vigilancia de la Acción Preventiva, coordinada con los servicios comunitarios de cada municipio

.Centro de Estudios y Formación: le fueron encomendadas las tareas de formación e investigación

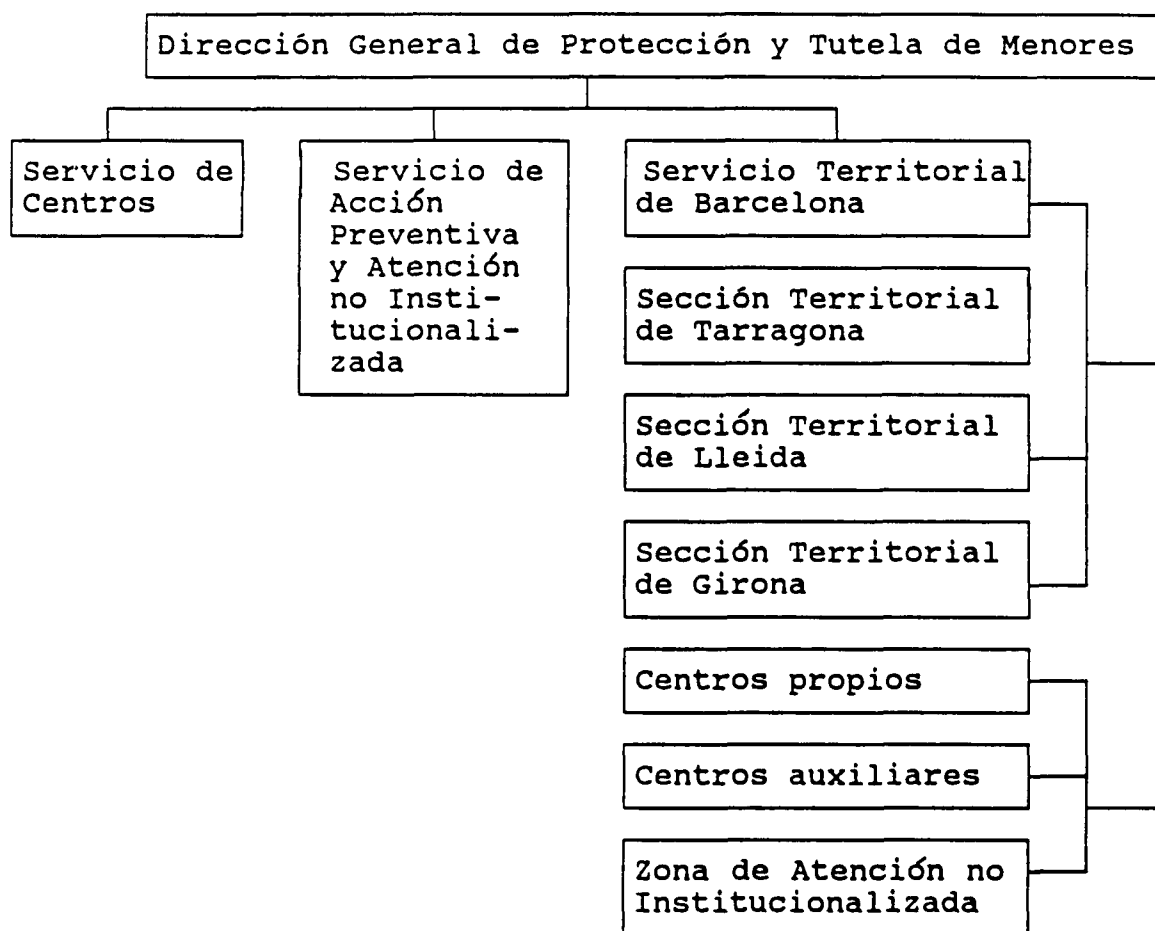
El Servicio de Centros, además de las funciones que ya le eran propias, ejercía la orientación pedagógica, asistencia social y psicológica. Asimismo llevaba a cabo la promoción de los "Centros de Acogida" y fomentaba las adopciones, velando para que éstas se realizaran con las garantías necesarias.

Al Servicio Territorial de Barcelona, y a las Secciones Territoriales de Tarragona, Lleida y Girona, les correspondía la función de gestión y control de centros, atención al menor,

prevención y vigilancia y todo lo referente al personal y régimen económico bajo las directices de la Secretaría General.

En esta nueva estructura desaparece el Servicio de Administración, cuyas funciones pasan a depender de los Servicios Territoriales (Departament de Justícia, 1984).

A continuación presentamos el organigrama de la DGPTM a partir del Decreto 217/83.



La DGPTM para poder llevar a cabo las funciones que le eran propias y ante la incongruencia que presentaba la legislación de menores, que se regía por la Ley de 1948, ve la necesidad de crear una ley de protección de menores.

C) NUEVA REESTRUCTURACIÓN DE LA DGPTM A PARTIR DE LA APROBACIÓN DE LA LEY DE PROTECCIÓN DE MENORES 11/1985.-

El 29 de Mayo de 1985 el Parlament aprueba la Ley de Protección de Menores, que es la primera que se ha elaborado en España desde 1949. Con ella se suprimen las Juntas Provinciales de Protección de Menores y los Patronatos de la Mujer.

Esta ley establece unos principios rectores por tal de garantizar el respeto a los derechos del menor ante la intervención de la administración y define los medios, los objetivos y los diversos tipos de tratamiento, en medio abierto o en centros, de que podrán ser objeto los menores.

La Ley de Protección de Menores de 1985, establece los siguientes principios generales:

-Art. 24: "El tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil tiene un carácter fundamentalmente educativo y consiste en la atención a los menores infractores por mandato de la autoridad judicial".

-Art. 25.1. Las finalidades del tratamiento son:
.potenciar el proceso evolutivo del niño y
.recuperar los recursos de relación con sí mismo y con la comunidad para facilitar la integración social.

-Art. 25.2.: Los programas de tratamiento de un menor han de constar de diferentes fases, en las cuales se ha de tener en cuenta la edad, las características y la personalidad del menor en función de la medida judicial adoptada.

-Art. 28. Se enuncian las tres clases de tratamiento:

- .institucional (art. 29)²
- .en medio abierto (art. 40)³
- .acogimiento familiar (art. 46.1)⁴

Además del tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil, hay dos ámbitos más en los que cobra dimensión la protección de menores, y que delimita esta ley:

- la prevención de la delincuencia infantil y juvenil, y
- la tutela de menores por defecto o por ejercicio inadecuado de la patria potestad o del derecho de guarda y educación (aspecto que como veremos más adelante, en el punto 1.3.1.3. sobre el estado actual, ha pasado a ser competencia del Departamento de Bienestar Social).

Esta Ley que no tenía ninguna garantía jurisdiccional, sólo a nivel administrativo, regulaba las distintas medidas a aplicar en el tratamiento del menor, y posibilitó (Departament de Justícia, 1986a: 31):

² Consiste en separar al menor de su medio habitual y atenderle en un centro destinado a la reeducación.

³ Consiste en la atención individualizada al menor, encaminada a la reinserción de éste en la sociedad, incidiendo en la familia y utilizando los recursos comunitarios de su entorno.

⁴ Trata de facilitar al niño un medio familiar en el que pueda desenvolver su personalidad de la manera más adecuada. Consiste en confiar al menor a una persona o familia por el tiempo que la autoridad judicial determina, con el objeto de procurar que vuelva a la familia de origen o reinsertarlo en el medio social si aquel entorno familiar le puede ser perjudicial.

a) Definir un marco de actuación administrativa caracterizado por:

- limitar la población infantil y juvenil que se tiene que atender, separando los que llegan a causa de sus necesidades económicas y sociales de los que acaban teniendo dificultades y conflictos sociales (el menor o la familia) y tienen que pasar por las instancias judiciales;
- la atención al menor respetando todos sus derechos y garantías;
- el establecimiento legal de dos principios de actuación: la atención al menor en su medio y el tratamiento en medio abierto como una metodología más idónea⁵;
- poner las bases de una futura actuación hasta los 18 años.

b) Concreta definitivamente el conjunto de modos de actuar con los menores:

- cualquier institución o centro público o privado que actúe en este ámbito está sometido a un conjunto de garantías y controles;
- se define el tratamiento en libertad;

⁵ En el preámbulo de la Ley se señala que:
-siempre que sea posible, la acción educativa se tiene que realizar en el medio natural del menor, y
-la medida de internamiento es la última que tiene que aplicarse.

Se potencia el tratamiento en medio abierto, cuya rentabilidad social se basa en los siguientes aspectos (Departament de Justícia, 1986a: 91):

- .conocimiento y tratamiento conjunto del menor y su familia,
- .detección de otros casos de menores con problemática disocial, a través de la actuación sobre el menor,
- .aprovechamiento de los recursos sociales de la comunidad,
- .bajo coste económico en relación a los internamientos.

- se ponen en disposición de los TTM los equipos técnicos necesarios para el conocimiento del menor y de su entorno social, antes de tomar una decisión sobre su tratamiento educativo;
- se limita la edad para ingresar en un centro de régimen cerrado (mayores 13 años);
- se obliga a realizar la clasificación de cada centro y a definir el tipo de menores que acogerá;
- se limita el número de plazas que podrán tener las residencias, quedando en un máximo de 20;
- se impulsa el acogimiento familiar como forma de tratamiento.

c) Considera que el tratamiento no puede separarse, de manera radical, de la prevención:

- la prevención general, corresponde a diferentes ámbitos de la Generalitat, a diferentes niveles de la administración local y a instituciones comunitarias en general;
- la prevención de los menores entre 10-18 años tiene que hacerse en la propia comunidad, impulsando su realización a través de los Ayuntamientos, en el caso de que no haya un alto grado de conflictividad.

La aprobación de la Ley de Protección de Menores implica una remodelación de la DGPTM (surgen nuevas funciones para dar respuesta a la prevención y tratamiento de los menores) que a partir de la Ley se configura de la siguiente manera (Departament de Justícia, 1986a):

-Servicio de Asesoramiento Técnico y de Inspección. Este servicio se plantea como objetivos principales:

- .la observación y la inspección del nivel de realización de las líneas y directrices establecidas y, trasladar la información al Director General;

- .el análisis de la calidad de los servicios que se ofrecen y el nivel de adecuación de la normativa vigente principalmente en lo referente al cumplimiento de los derechos y de los otros preceptos establecidos en la Ley 11/1985 de 13 de Junio;

- .canalizar las quejas o reclamaciones de los menores a los servicios centrales, estableciendo un sistema ágil de comunicación con la Dirección.

-Servicio de Diagnóstico y Acogimientos Familiares: Este Servicio responde a la necesidad de poner en marcha los equipos multiprofesionales de diagnóstico y los centros de observación y de acogida necesarios.

A través de ellos se realiza un diagnóstico, cuya finalidad se centra en recoger los datos más destacados de personalidad social y familiar del menor, juntamente con las medidas de atención y educación que faciliten su inserción social.

Tiene como misión el buscar familias, estudiar y trabajar la adaptación del niño y darle el soporte necesario para ello.

Sus funciones se centran en:

- .definir, implantar y supervisar los planes y programas de actuación de los equipos técnicos, de observación y diagnóstico;

- .proponer la planificación, organización y supervisión de los centros de acogida y de los centros de observación;

- .fomentar el tratamiento del menor en el ámbito del acogimiento familiar, así como de la propuesta de planificación, organización y supervisión de dicho tratamiento;

- .fomentar las instituciones que promuevan la guarda y educación de los menores y el acogimiento familiar, así como de la propuesta de creación, planificación y supervisión de dichas instituciones;

.promover, establecer y controlar el conjunto de actuaciones que tengan como finalidad la adopción del menor.

-Servicio de Medio Abierto. Le corresponde:

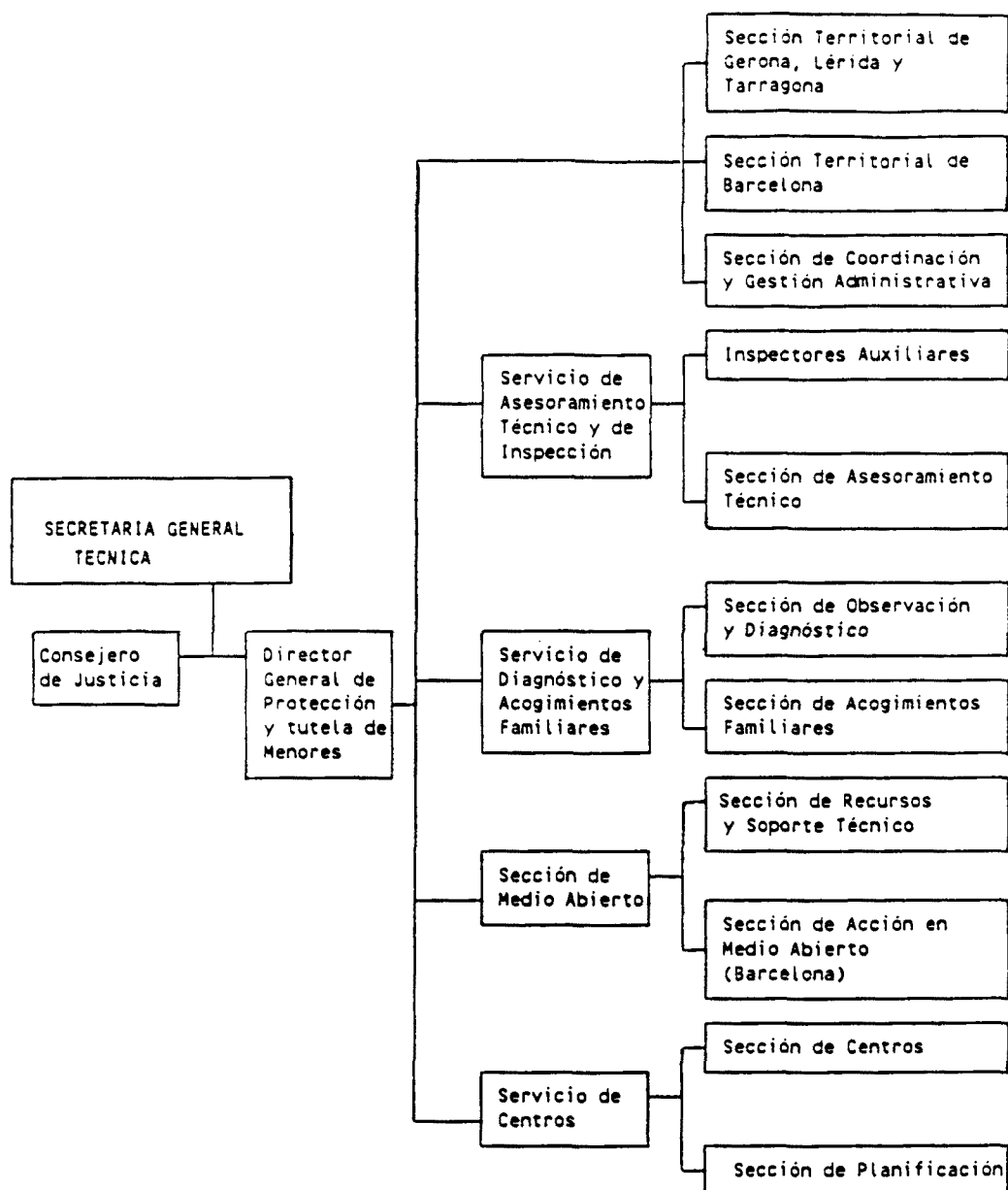
- .la preparación, definición y control de los programas a llevar a cabo por los Delegados de Asistencia al Menor, y las instituciones dependientes o que colaboran con el servicio;
- .estudiar y proponer nuevos proyectos y actuaciones para mejorar la calidad de las prestaciones en el tratamiento no institucional del menor;
- .buscar y fomentar los recursos humanos, pedagógicos... a utilizar en el tratamiento;
- .colaborar en los planes de formación de los profesionales de este ámbito;
- .tramitar los expedientes derivados del ámbito de colaboración en cuanto a la protección y tutela con las corporaciones locales.

Para poder desarrollar todas estas funciones este Servicio contaba con dos secciones: Acción en Medio Abierto y Recursos y Soporte Técnico.

-Servicio de Centros. Se le asignan los siguientes objetivos y funciones:

- .la propuesta de planificación y control de los centros de tratamiento institucional, así como su orientación psicopedagógica, social y sanitaria;
- .la búsqueda y fomento de los recursos necesarios para que puedan ser utilizados por los menores internados;
- .velar para que la actividad de los centros colaboradores se acomoden a los programas y líneas de actuación establecidos por la Dirección General;
- .tramitar los expedientes derivados de la colaboración de la Dirección General con entidades privadas sin ánimo de lucro.

El organigrama de la DGPTM a partir de la Ley de Protección de Menores de 1985 es el siguiente:



Después de analizar las diferentes reestructuraciones, que desde su creación en 1981 ha tenido la DGPTM, pasamos a continuación a ver cual es la situación actual de la protección de menores en Cataluña.

1.3.1.3.-ESTADO ACTUAL.-

Con el Decreto 332/1988 (cómo veremos en el punto siguiente, 2.1. sobre el contexto legislativo) se reasignan competencias en materia de menores:

-por una parte se crea el Departamento de Bienestar Social, con la Dirección General de Atención a la Infancia,

-y por otra, la DGPTM pasa a denominarse Dirección General de Justicia Juvenil.

Así pues, a partir de ahora serán dos organismos los que tendrán competencias.

a) EL DEPARTAMENTO DE BIENESTAR SOCIAL.-

El Departamento de Bienestar Social lleva a cabo sus funciones mediante la actuación de diferentes organismos y direcciones generales, interviniendo profundamente en el campo de los Servicios Sociales: Dirección General de Servicios Comunitarios, Dirección General de Asuntos Sociales, Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales, ... También lleva a cabo otras actuaciones que no se refieren al campo de los Servicios Sociales, sino que inciden en el nivel de calidad de vida de los ciudadanos:

-a través de la **Dirección General de Acción Cívica** se intenta promover el comportamiento cívico de los ciudadanos, colaborar en trabajos de carácter cívico con todas las entidades o asociaciones dedicadas a su participación y ofrecer el servicio de información y orientación al ciudadano sobre los recursos públicos que tiene a su alcance;

-la formación de adultos posibilita acceder a los estudios a aquellos que no pudieron hacerlo de jóvenes, para incrementar su bagaje cultural o posibilitar el reciclaje, a través de la Subdirección General de Formación Permanente de Adultos.

A continuación haremos un breve comentario de las tareas que llevan a cabo aquellos organismos, Direcciones Generales y/o programas que, dentro del Departamento de Bienestar Social, se centran en el campo de los Servicios Sociales, algunos de los cuáles más arriba hemos enumerado, y que tienen conexiones con el campo en que nos movemos, la inadaptación social:

- 1) Dirección General de Servicios Comunitarios
- 2) Dirección General de Asuntos Sociales
- 3) Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales
- 4) Programa de actuaciones urgentes para disminuidos
- 5) Programa Interdepartamental de la renta mínima de inserción (PIRMI)
- 6) Dirección General de Atención a la Infancia

1) Dirección General de Servicios Comunitarios. Entre otros tiene como objetivos crear y mejorar los equipamientos comunitarios de un determinado territorio y gestionar el patrimonio de viviendas de promoción pública. Así, por ejemplo, construcción de equipamientos sociales para la 3ª edad y personas disminuidas, etc.

2) Dirección General de Asuntos Sociales. Ejerce las competencias en:

- la planificación de las actuaciones del Departamento,
- la ordenación de las prestaciones económicas tanto de los servicios sociales de atención primaria como de los especializados,
- la evaluación de las necesidades de la población y de sus prioridades, como también de los programas de

actuación,

- la coordinación de las acciones y programas,
- la elaboración de estudios y de investigaciones y,
- la actualización del Plan de actuación social (PAS) y del Mapa de servicios sociales.

También tiene competencias en el ámbito de la formación permanente de adultos. Con la aprobación en el Parlamento de Cataluña, el 27 de febrero de 1991, de la Ley de formación de adultos, Cataluña dispone de un marco legal específico que le permite dar respuesta a las necesidades de formación de adultos.

3) Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales. El ICASS, creado por la Ley 12/1983, de 14 de julio, es la entidad gestora de las prestaciones de asistencia social y los servicios sociales de la Seguridad Social y de la "Generalitat" de Cataluña. Bajo la dirección y tutela del Departamento de Bienestar Social, diversifica su gestión en los campos de la atención social primaria y la atención social especializada en el ámbito de la vejez y de la disminución.

4) Programa de actuaciones urgentes para disminuidos. Creado en 1988 con el objetivo de intensificar la política para llevar a término la mejora global de la calidad de vida de las personas con disminución.

5) Programa Interdepartamental de la Renta Mínima de Inserción (PIRMI). Colaboran el Departamento de Bienestar Social y el Departamento de Trabajo y cuenta también con la implicación de los servicios sociales municipales y entidades sociales acreditadas, dirigido a los sectores de población susceptibles de reincorporarse a la sociedad de forma normalizada.

6) La Dirección General de Atención a la Infancia. Es de entre todos los organismos que hemos reseñado, sin duda, el de mayor incidencia en nuestro campo objeto de estudio.

Esta Dirección atiende de manera especial a los jóvenes que por diversas problemáticas se encuentran en situación de alto riesgo social. Así, pues, sus competencias se centran en:

- La Tutela de los menores desamparados por ejercicio inadecuado de la patria potestad o del derecho de guarda y educación.

- El ejercicio de la acción preventiva individualizada y el tratamiento adecuado, respecto a los menores que presenten unas circunstancias que hace preveer un elevado riesgo de comisión de infracciones penales, la reinserción de menores que han cumplido resolución o medida judicial y la elaboración y la gestión de los programas adecuados.

La Dirección General de Atención a la Infancia coordina los programas relacionados con la infancia y adolescencia que llevan a cabo la iniciativa social privada y las instituciones públicas.

Dentro de la Dirección General de Atención a la Infancia se ubican los siguientes órganos:

- Area de soporte técnico y evaluación:** De ella dependen los Centros de Acogida y los EAIA (Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia). Los EAIA colaboran con los servicios sociales de atención primaria, tanto para asesorarlos como para asumir casos concretos. Las UBAPS (Unidades básicas de atención primaria) sustituyen a los EAIA en las zonas geográficas que aún no están cubiertas por esta unidad.

- Area de Acogimientos Familiares :** El Departamento de Bienestar Social tiene la voluntad de priorizar, siempre que sea posible, el acogimiento temporal por encima del ingreso en un centro.

-Area de Centros: De esta area dependen los centros residenciales (propios y colaboradores), así como los centros denominados diurnos⁶: pre-talleres y centros abiertos (de ellos hablaremos en el punto 1.1.1.2. del siguiente capítulo).

b) LA DIRECCION GENERAL DE JUSTICIA JUVENIL.-

Con la publicación del Decreto 358/1988, de 1 de Diciembre (DOG nº 1084, de 21 de Diciembre) se crea la Subdirección General de Justicia Juvenil, dentro del Departamento de Justicia, para asumir las competencias que le son asignadas y las previsibles modificaciones en el tratamiento penal juvenil.

Actúa en el caso de los menores de 16 años que hayan cometido un delito tipificado por el Código Penal; infractores que están bajo medidas de los Juzgados de menores (antes denominados Tribunales de Menores). Estas medidas se llevan a cabo en medio abierto, bajo vigilancia de los DAM o en régimen residencial, perdiendo las competencias de vigilancia protectora y de seguimiento preventivo. Es decir, pierde las facultades de protección para quedarse exclusivamente con las de reforma cuando provengan de un mandamiento judicial.

De este organismo, la subdirección General de Justicia Juvenil, dependen los órganos siguientes (Art 2):

- a) El Servicio de Centros
- b) El Servicio de Medio Abierto

⁶ La DGAI no dispone de centros propios en este apartado, ya que siempre que sea posible, opta por la utilización de recursos normalizados menos discriminadores.

- c) La Sección de Inspección
- d) La Sección de Gestión Administrativa
- e) Las Secciones Territoriales de Gerona, Lérida y Tarragona.

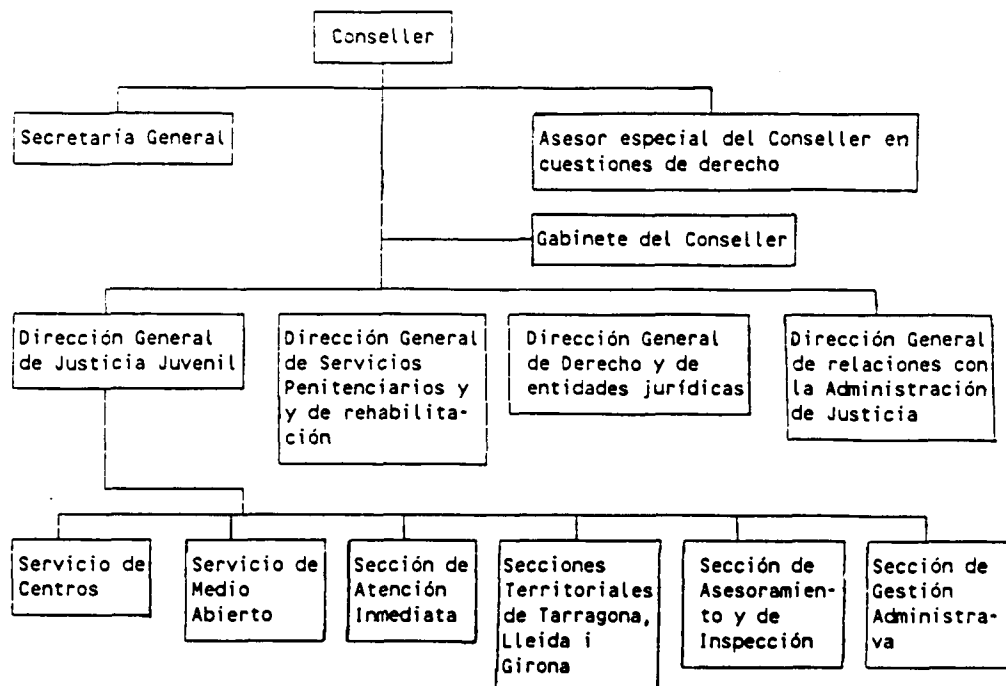
Comparando esta organización, a grandes rasgos, con el organigrama de la última estructuración de la DGPTM, decir que el único servicio que no se contempla dentro de la DGJJ es el de acogimiento familiar, competencia que actualmente depende de la DGAI.

Las competencias de la DGJJ son las siguientes (Decreto 322/1988):

- Observación y custodia, si es necesario, de los menores puestos a disposición de los Juzgados de Menores. Así mismo se podrán llevar a cabo estas funciones en el caso de menores puestos a disposición de otros órganos jurisdiccionales penales cuando estos lo recomienden.
- La ejecución de las medidas a aplicar en medio abierto.
- La ejecución de las penas y medidas de internamiento que sean dictadas por los Juzgados de Menores o por otros órganos jurisdiccionales penales.
- El apoyo a los procesos de reinserción en los cuales se puedan encontrar los menores una vez hayan cumplido la medida judicial correspondiente.
- El apoyo a programas dirigidos a prevenir las conductas delictivas de la población infantil y juvenil.

Por otra parte, el Decreto 191/1989, de 17 de Julio (DOG nº 1179, de 9-8-1989), establece la reestructuración de la Dirección General de Justicia Juvenil, estableciendo su estructura y funciones.

El Organigrama del Departamento de Justicia y de la Dirección General de Justicia Juvenil es el siguiente:



(Departament de Justícia, 1991c: 36)

Cómo se refleja en el anterior organigrama de la Dirección General de Justicia Juvenil dependen los órganos siguientes:

-La sección de atención inmediata y gestión de expedientes: una de sus funciones principales es la de dar una aproximación psicosocial y, si es necesaria, médica, a los juzgados de menores, a petición de éstos, respecto a los menores que están a su disposición.

-El servicio de centros: tiene entre otras funciones la planificación y control de los centros propios o colaboradores de observación y tratamiento de los menores y su orientación psicopedagógica, social y sanitaria.

Para ello cuenta con:

- .La sección de observación y tratamiento
- .La sección de programas

-El servicio de medio abierto: tiene entre otras funciones la de planificación y control de las actuaciones que han de llevar a cabo los delegados de asistencia al menor y otros profesionales, instituciones o servicios que colaboren en la ejecución de las diferentes ordenes y medidas judiciales en medio abierto.

Para ello cuenta con dos secciones:

.La sección de observación y acción educativa se encarga de ejecutar correctamente las órdenes judiciales (observación en medio abierto, libertad vigilada, libertad provisional con asistencia educativa) e igualmente realiza seguimientos de asistencia voluntaria postmedida.

.La sección de recursos, presenta dos ámbitos diferenciados:

-el ámbito de los equipamientos socioeducativos y recursos en general, y

-el Equipo de Mediación, equipo responsable de la ejecución, seguimiento y evaluación del programa de conciliación y reparación.

-La sección de gestión administrativa.

-La sección de asesoramiento e inspección.

-Las secciones territoriales de Gerona, Tarragona y Lérida tienen las funciones siguientes:

.la ejecución de las medidas dictadas por los juzgados de menores⁷ u otros órganos jurisdiccionales penales;

.la gestión de todos los recursos, tanto materiales como humanos, que dependen de las secciones;

.la iniciación, la tramitación y la custodia de los expedientes de los menores sometidos a medida judicial;

.la relación con los centros y las entidades que colaboran en tareas de atención o servicios dados a menores sometidos a medida judicial.

La Sección Territorial de Tarragona, en donde posteriormente vamos a desarrollar nuestro posterior trabajo de campo, esta configurada por las siguientes áreas:

- Area técnica, de atención inmediata
- Area administrativa y de gestión de expedientes
- Area de centros ⁸
- Area de medio abierto

⁷ El Juzgado de Menores de Tarragona está formado por: un juez especializado, un equipo técnico (integrado por un asistente social y un educador), un policía, un agente judicial, un subalterno y un auxiliar administrativo.

⁸ La provincia de Tarragona cuenta con un centro de régimen abierto, la Residencia Coll de l'Alba, ubicada en Tortosa. El equipo educativo, está formado por seis personas (Departament de Justicia, 1991c: "un director, un educador, tres técnicos auxiliares educativos y una persona de servicios") que atienden a jóvenes entre 12 y 18 años (su capacidad es de unas 10 plazas). Como es un centro abierto utiliza los recursos comunitarios del entorno.

Analizada cuál es la estructura funcional de la Dirección General de Justicia Juvenil, pasamos a continuación a señalar cuáles son los principios de actuación, los planteamientos a partir de los cuales se lleva a cabo la intervención.

La Ley 4/1992 (Ver anexo nº 1), Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, representa el punto de partida de un modelo de justicia juvenil, garantista y responsabilizador. Los principios

básicos de actuación que establece la Dirección General de Justicia Juvenil a partir de esta Ley son los siguientes (Departament de Justícia, 1993e):

-Igualdad ante la ley. Es necesario conseguir un modelo de justicia en el que el principio de igualdad ante la ley sea respetado sin caer en el error de creer en la bondad intrínseca de las medidas judiciales.

-Derechos y garantías. Es necesario reforzar la posición legal de los menores tanto en el procedimiento como en la ejecución, respetando sus derechos y garantías individuales y asegurar un procedimiento rápido y comprensible, adaptado a las características de la población.

-Individualización de las respuestas. El menor como sujeto con capacidad de decidir sobre sus propias acciones, al cual es necesario confrontar con las normas sociales, con el respeto de sus derechos y garantías constitucionales.

-Concepto de responsabilidad. Este concepto se vislumbra desde tres perspectivas:

.responsabilidad individual del menor ante la sociedad y sus normas. Ofrecer al menor la posibilidad de reparar el daño mediante procesos de mediación,

.responsabilidad de la sociedad ante los jóvenes. Es necesario promover la participación social en los procesos de integración social de los jóvenes y también promover la prevención, una prevención coordinada de todas las instituciones y de la comunidad,

.responsabilidad como un fundamento de la acción educativa en un contexto de control social formal. La responsabilidad se desarrolla si es exigida de forma progresiva según la edad y el momento evolutivo del sujeto, y es en este sentido que la acción educativa en el contexto de la justicia ha de ponerse en práctica.

-Intervención judicial mínima. Con la finalidad de evitar procesos de estigmatización social y así permitir:

.rebajar la duración de las medidas o hacer modificaciones cuando los objetivos fijados se hayan conseguido, y

.evitar la multiplicidad y la reiteración de las intervenciones.

-Intervención en el propio entorno. Garantizar el derecho del menor a la educación, el tiempo libre y el trabajo haciendo servir en primer término los recursos que se encuentran en su comunidad.

Estos son a grandes rasgos los principios en los que se fundamenta actualmente la intervención en el campo de la justicia de menores en Cataluña.

2.-CONTEXTO LEGISLATIVO.-

Analizaremos en este punto la legislación vigente que regula la intervención en el campo de la infancia y adolescencia, en los tres ámbitos objeto de nuestro estudio:

- Acción Social
- Sistema educativo
- Justicia de menores

Al igual que en el punto anterior, contexto institucional, nos centraremos en la realidad de Cataluña, por ser en donde se concretará posteriormente nuestro estudio.

En el primer punto hacemos referencia al marco normativo sobre "la atención y promoción de la infancia y adolescencia"; veremos su evolución desde principio de los 80, momento en que se empiezan a instaurar los cimientos de una política de bienestar social.

Los centros escolares han de aceptar la realidad diferenciada de cada alumno partiendo de un principio integrador y comprensivo, para poder desarrollar las capacidades y habilidades propias de cada sujeto y aceptar los diferentes puntos de partida y los diferentes procesos y ritmos de aprendizaje. Con la finalidad de desarrollar este sentido integrador, en el segundo punto enumeraremos por orden cronológico las disposiciones vigentes en materia de Educación Especial que enmarcan y dan sentido a los aspectos fundamentales de la escolarización al Estado Español y a Cataluña.

En el tercer punto nos centraremos en el análisis de la legislación relativa a la justicia de menores, al tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil.

2.1.-DE LA POLÍTICA DE BIENESTAR SOCIAL.-

Aunque en España se inicia una política social dirigida hacia el Bienestar Social con la Constitución de 1978, no es hasta principios de los 80 cuando se empiezan a instaurar los cimientos de una política de Bienestar Social, mediante diferentes leyes. De entre éstas destacamos las siguientes:

A.-Ley de Bases de Régimen Local

B.-Las Comunidades Autónomas

A.-LEY DE BASES DE RÉGIMEN LOCAL, Ley 7/1985 de 2 de abril (BOE nº 80, de 3-4-85).

Esta ley define las competencias municipales de los Servicios Sociales, y los Ayuntamientos reconvierten las Concejalías de Beneficiencia en Concejalías de Servicios Sociales.

Los Ayuntamientos, en concierto con las Comunidades Autónomas, inician la red básica del Sistema de Servicios Sociales. Se establece con esta Ley la obligación legal de prestar Servicios Sociales a aquellos municipios que superen los 20.000 habitantes. En los municipios de menos de 20.000 habitantes serán las Diputaciones Provinciales quienes ejecuten tal función.

El texto articulado y refundido de la Ley de Bases de Régimen Local de 24-6-1955 (vigentes hasta 1985) otorgaba a las Diputaciones Provinciales competencias en materia de asistencia social, pero la ley vigente no les da ninguna atribución especial en razón de la materia sino en todo caso:

- a) la coordinación de los servicios municipales entre sí;
- b) La asistencia y la cooperación jurídica, económica y técnica a los municipios, especialmente en los de menor

capacidad económica y de gestión;
c) la prestación de servicios públicos de carácter supramunicipal y en su caso supracomarcal ... (art.36).

Se deriva el protagonismo hacia los ayuntamientos, pasando a actuar las Diputaciones desde una perspectiva subsidiaria y de compensación de los déficit municipales.

En Cataluña, el 13 de Diciembre de 1992 se promulga la Ley 26/1991, de transferencia de competencias de las Diputaciones Provinciales a la "Generalitat" de Cataluña, y a los "Consells Comarcals" ¹ en materia de servicios y asistencia social. La finalidad es la de constituir un todo funcional bien coordinado y corregir la dispersión de fuerzas que había en este campo.

B.-LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

Mediante leyes autonómicas de servicios sociales se empiezan a establecer los servicios sociales. Si se analizan las leyes de Servicios Sociales vigentes en las diferentes Comunidades Autónomas aparece una homogeneidad en lo sustancial (Montraveta, 1987), conceptos y principios generales (participación de los usuarios, descentralización, responsabilidad pública, prevención, planificación, integración, solidaridad), aunque si que hay alguna diferencia en el campo organizativo, en cuanto a prestaciones y servicios.

En este sentido decir, que en las dos primeras leyes de servicios sociales, la del País Vasco y Navarra, no se

¹ Con la Ley 6/1987 de 5 de abril -DOG nº 826, 8-4-1987- sobre la organización comarcal de Cataluña, se institucionaliza la comarca como entidad territorial dotada de autonomía y de personalidad jurídica propia.

concreta la diferencia entre servicios sociales generales o de atención primaria y servicios especializados (de ellos hablaremos en el punto 1 del siguiente capítulo II).

.Ley 6/1982 de 20 de Mayo de Servicios Sociales del País Vasco (BOPV, 2-6-82): no contempla específicamente los Servicios Sociales de Atención Primaria. Art.3: serán áreas preferentes de actuación social de los Servicios Sociales:

- la información y el asesoramiento de todos los ciudadanos en cuanto a sus derechos sociales y los medios existentes para hacerlos efectivos
- prevención o eliminación de las causas de la marginación mediante servicios específicos para cada grupo social.

.Ley Foral 14/83 sobre Servicios Sociales de Navarra, de 30 de Marzo de 1983 (BOE, 22-6-83): no distingue entre diferentes tipos de Servicios Sociales, aunque cuando se refiere a las prioridades a considerar sitúa a los Servicios Sociales de Base: con funciones de información, concienciación, asesoramiento y orientación a las personas, familias y colectivos locales sobre los derechos, obligaciones y recursos en materia de Servicios Sociales (Art.6).

Todas las leyes que a continuación se enumeran, distinguen entre servicios sociales generales (de atención primaria o comunitarios) y servicios sociales especializados.

.Ley 11/1984 de 6 de Junio de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid (BOCM 3-6-84, BOE 24-7-84). Es la primera de las leyes autonómicas que concreta las actividades propias de los Servicios Sociales Generales (o de atención primaria):

- de información, valoración y orientación
- cooperación social

-ayuda a domicilio

-convivencia

Los Servicios Especializados serán aquellos que se organizan y operan sobre cada uno de los colectivos previstos en la Ley (Art.4).

.Ley 8/1985 de Diciembre, de Servicios Sociales de la Región de Murcia (BOE, 18-3-86): con el nombre de Servicios Sociales Comunitarios define los Servicios Sociales Generales de la Comunidad de Madrid. Los Servicios Sociales Especializados son aquellos que van dirigidos a sectores específicos de la población para satisfacer sus necesidades sociales (Art.8).

.Ley 26/1985 de 27 de Diciembre de Servicios Sociales de Cataluña (DOG nº 634, 10-1-86). Señala dos niveles de atención (Capítulo 1, art. 4):

-Servicios Sociales de Atención Primaria, y

-Servicios Sociales Especializados

Por el Real Decreto 1949/1980, de 31 de Julio, se traspasan a la "Generalitat" de Cataluña los servicios del Estado en materia de sanidad y servicios sociales (BOE nº 236, de 1-10-1980), configurándose el Departamento de Sanidad y Seguridad Social, hasta que en 1988 se crea el Departamento de Bienestar Social (que tiene competencia, entre otras, en materia de servicios sociales).

La ley 12/1983 de 14 de Julio (DOG nº 345, 15 de Julio) regula el aparato organizativo necesario para la ejecución de los servicios transferidos y crea, al mismo tiempo, el Instituto Catalán de la Salud y el Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales (ICASS), que con la creación del Departamento de Bienestar Social, pasará a depender de este Departamento.

Con el Decreto 22/1984 de 31 de enero (DOG nº 407 de 15 de Febrero, de estructuración orgánica del ICASS, a éste se le atribuye, entre otros, el Servicio de Atención

a la Infancia y Adolescencia.

.Ley 3/1986 de 16 de Abril, de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla-la Mancha (DOCM, 30-5-86).

.Ley 9/1987 de 11 de Febrero de Acción Social de la Comunidad Autónoma de Baleares (BOCAIB nº 53, 28-4-87) (OOE 13-5-87).

.Ley 4/1987 de 26 de Marzo de Ordenación de la Acción Social de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOE, nº 86. 10-4-87) (BOA 36, 30-3-87).

.Ley 5/1987 de 23 de Abril de Servicios Sociales de Extremadura. (BOE 37, 12-5-87)

.Ley 9/1987, de 28 de Abril, de Servicios Sociales, Comunidad Autónoma de Canarias. BOE nº 126, mayo 1987. (BOC 48, 17-4-87)

.Ley 5/1987, de 11 de Abril de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Asturias. (BOPA 101, 5-5-87)

.Ley 3/1987 de 27 de Mayo de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 103, 2-6-87)

.Ley 2/1988 de 4 de Abril de Servicios Sociales de Andalucía (BOJA 12-4-88).

.Ley 18/1988 de 28 de Diciembre de Acción Social y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla-León (BOCL 5, 9-1-89).

.Ley 5/1989 de 6 de Julio de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana. (DOGV 1105, 12-7-89) (BOE 7-8-89).

.Ley 2/1990 de 10 de Mayo de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de la Rioja. (BOR 52, 28-4-90) (BOE 2-6-90).

.Ley 5/1992 de 27 de Mayo de Acción Social de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC 126, 5-6-92).

A través de estas leyes la comunidad autónoma determina y estructura el tipo de servicios y la manera de llevarlos a término. La mayor parte de las comunidades, en el campo de la atención de la infancia y adolescencia, han creado departamentos o servicios especializados que, se encargan de atender todos los servicios de atención a menores (que desarrollaremos en el siguiente capítulo sobre la intervención socio-educativa).

Estos servicios y departamentos están regulados legislativamente como veremos seguidamente al analizar la legislación sobre los menores desamparados en Cataluña.

2.1.1.-LEGISLACIÓN SOBRE LOS MENORES DESAMPARADOS EN CATALUÑA.-

A lo largo de la historia, la protección al niño constituye una de las preocupaciones de las sociedades avanzadas. Tras al Declaración Universal de Derechos Humanos (10 de Diciembre de 1948) la ONU hace la declaración de los Derechos del Niño (1959) y UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) hace hincapié en los graves y urgentes problemas con que se encuentran los niños: mortalidad infantil, falta de alimentación, temas educativos, ...

Desde la aprobación de la Constitución Española de 1978 y del Estatuto de Autonomía de Cataluña de 1979, se ha

desarrollado en Cataluña una extensa actividad legislativa por parte del gobierno autónomo de la comunidad, en cuanto a materia de menores se refiere.

Hay dos hechos legislativos que marcan la acción sobre los menores desamparados:

-a nivel catalán el Decreto 338/1986 de 18 de Noviembre (DOGC nº 780, 19-12-86) de regulación de la atención a la infancia y adolescencia con alto riesgo social², y

-a nivel estatal, la Ley 21/87 de 11 de Noviembre (BOE nº 275, 17-11-87, de reforma del Código Civil.

A partir del Decreto 338/1986 , de regulación de la atención a la infancia y adolescencia con alto riesgo social, Orden de 27 de Octubre de 1987 (DOG nº 910, 4-11-87), se establece el régimen jurídico de los Equipos de Atención a la Infancia y adolescencia, servicios especializados creados para atender los casos de niños y jóvenes en situación de alto riesgo social.

La gestión de estos equipos es titularidad de la Dirección General de Atención a la Infancia (anteriormente lo era del ICASS) y, podrá ser delegada a los entes locales mediante convenios.

"El ámbito será municipal en Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona y en aquellos municipios de más de 140.000 habitantes, y comarcal o supracomarcal en el resto del territorio" (Art. 2.1. Orden de 21 de Noviembre de 1989, por

² Se entiende por alto riesgo social la concurrencia de factores y carencias de tipo personal, familiar y social que impiden el buen desarrollo de la personalidad del niño, que ha de gozar de los derechos individuales y colectivos reconocidos en la Constitución y en el ordenamiento jurídico internacional.

la que se establece el régimen jurídico de los EAIA. DOG nº 1225, 29-11-89).

El trabajo se lleva a cabo interdisciplinariamente, por un equipo formado por un psicólogo social, un pedagogo y un asistente social (cuyas funciones analizaremos en el capítulo II, punto 1.1.2.1.). Todas las situaciones serán detectadas y tratadas en un primer nivel por los Servicios Sociales de atención primaria, coordinándose con otros servicios, especialmente Enseñanza, Juventud, Sanidad y Justicia.

A nivel estatal, la Ley 21/87 de 11 de Noviembre (BOE nº 275, 17-11-87), de reforma del Código Civil representa un cambio substancial en el marco jurídico de la protección y tutela de menores; se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil en materia de adopción y acogimiento (Real Decreto de 3 de Febrero de 1981).

Tal como se refleja en el Preámbulo de la Ley se pretende con ella regular y controlar las actuaciones que preceden a la adopción, y establecer e incorporar definitivamente el concepto de acogimiento familiar dentro del ámbito de la protección y también de la prevención.

Esta modificación atribuye, en primera instancia, a la administración civil, la competencia sobre los temas relacionados con la protección y tutela de menores. En segunda instancia, ésta queda asignada a la jurisdicción civil³, concretamente a los juzgados de familia. La facultad protectora queda fuera de los juzgados de menores, que sólo actuarán en el ámbito de la reforma.

³ La jurisdicción civil se orienta a proteger al menor frente a quienes ejercen indebidamente los derechos de patria potestad o, en general, frente a un ambiente social hostil; el menor aparece aquí como víctima y debe ser protegido por el Juez de Familia (Art. 158 del Código Civil).

Mediante el **Decreto 141/1988**, de 4 de Julio, (DOG nº 1013, 5-7-88) se crea el **Departamento de Bienestar Social**.

Este Departamento asume todas las competencias referentes al ámbito de la asistencia social que hasta ahora tenían otros Departamentos (Decreto 187/1988, de 1 de Agosto, por el cual el Departamento de Bienestar Social asume competencias en materia de servicios y asistencia social. DOG nº 1030, de 12-8-88), con el objetivo de ofrecer un mayor y mejor servicio al usuario; es decir, asume parte de las competencias sustraídas al Departamento de Sanidad y Seguridad Social así como determinadas competencias que venía ejecutando la Dirección General de protección y Tutela de Menores (que también queda reestructurada).

Un año después, el Parlamento de Cataluña promulgó la **Ley 12/1988**, de 21 de Noviembre (DOG nº 1072, 23-11-88), que **modifica la Ley 11/1985 de Protección de Menores**, la cual deroga los preceptos contenidos en la Ley del 85, que establecen que la actuación de la "Generalitat" de Cataluña en materia de Protección y Tutela de Menores queda asignada al Departamento de Justicia, y posibilita la reasignación de competencias entre los diferentes departamentos de la "Generalitat".

Con el **Decreto 332/1988**, de 21 de Noviembre (DOG nº 1072, 23-11-88), **se reasignan las competencias en materia de Protección de Menores**.

La Dirección General de Protección de Menores pasa a denominarse Dirección General de Justicia Juvenil y **se crea la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAI)** en 1988 (**Decreto 258/1988**, DOG nº 1072, de 23-11-1988), dentro del Departamento de Bienestar Social. Este Departamento asume la competencia sobre los menores en situación de desamparo y, los programas para la infancia y adolescencia en alto riesgo social y se le confía toda la política de la infancia en

Cataluña, es decir, tiene competencia exclusiva en el ámbito de la atención social a menores, excepto aquellos que estan a disposición de los Juzgados de Menores por haber cometido un delito o una falta (en este caso su tratamiento corresponde a la Dirección General de Justicia Juvenil del Departamento de Justicia).

Por el **Decreto 380/1988 de 1 de Diciembre** (DOG nº 1089, de 4-1-89) se amplian las competencias y **se estructura la Dirección General de Atención a la Infancia**. Según este Decreto la estructura orgánica de la Dirección General de Atención a la Infancia es la siguiente (Art.2):

- a) Servicio de Acogimientos Familiares y Adopciones
- b) Servicio de Centros
- c) Servicio de Soporte Técnico y Coordinación Jurídica
- d) Servicio de Coordinación Administrativa⁴

Cuando se dictó el Decreto 343/1987, de 3 de Diciembre, de aplicación provisional a Cataluña de la Ley estatal 21/1987, por la cual se modificaba la adopción, ya se hizo la reserva de ejercer la "Generalitat" las facultades de legislar y de regular en materia de adopción. El resultado es la **Ley 37/1991 de 30 de Diciembre** (DOG nº 1542, 17-1-92), **sobre medidas de protección de las menores desamparados y sobre la adopción**, y la **Ley 39/1991**, de 30 de Diciembre (DOG nº 1543, 20-1-92), **de la tutela e instituciones tutelares**.

⁴ Este Decreto ha sido modificado por el Decreto 345/1989, de 19 de Diciembre, que suprimió el Servicio de Soporte Técnico y Coordinación Jurídica y amplió las competencias y medios del Servicio de Centros.

Del contenido y del tipo de intervención que se desprende de estas dos leyes, hablaremos en el siguiente capítulo, en el punto 1.2 sobre la atención socio-educativa de los menores desamparados.

2.2.-DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.-

Puesto que en el apartado del marco institucional referido a la escuela, hemos hablado de que en el contexto actual se ha optado por una escuela integradora, que tiene en cuenta la diversidad humana, desde posiciones no marginadoras, ni segregadoras, y que intenta responder adecuadamente a las diferencias personales, analizamos desde esta perspectiva la legislación escolar.

Durante los años 70 tres son los acontecimientos que se producen en el marco escolar y que pueden considerarse como antecedentes que facilitaran posteriormente la concepción de una escuela abierta a la diversidad, que ha de dar respuesta a todos los alumnos:

-La Ley 14/1970 de 4 de Agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en el título I, capítulo VII, contemplaba y definía ya los objetivos de la Educación Especial, pero no hubo un desarrollo normativo que permitiera el cumplimiento de los objetivos previstos.

-En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), esta fue la primera iniciativa legislativa procedente de la propia administración educativa española en materia de Educación Especial, que pretendía dar respuesta global a las necesidades de las personas con disminuciones.

-El INEE elaboró en 1978 el Plan Nacional de Educación Especial (PNEE), en el que se formulaban por primera vez, desde la Administración pública, los principios de integración educativa y de normalización de servicios para los alumnos con graves necesidades educativas.

A partir de aquí se desarrollan una serie de hechos que se van sucediendo hasta llegar a nuestra realidad y situación actual:

1978: La Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978 (BOE de 29 de Diciembre de 1978), en donde se plantea el derecho a la educación de todos los ciudadanos, garantiza la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley.

1979: El Estatuto de Autonomía aprobado por la Ley Orgánica 4/1979 del 18 de Diciembre (BOE 306, de 22 de Diciembre de 1979), establece en el artículo 15 la competencia plena de la "Generalitat" de Cataluña en materia de enseñanza.

1980: En el Real Decreto 2808/1980 del 3 de Octubre, se contempla el traspaso de las Funciones y Servicios Educativos del Estado a la "Generalitat".

1980: Decret 282/1980, de 1 de diciembre de 1980 que desarrolla la estructura orgánica del "Departament d'Ensenyament" (DOGC de 17 de diciembre de 1980).

1981: La Secretaría General Técnica del "Departament d'Ensenyament de la Generalitat" de Cataluña publicó, el 4-9-81, la "Circular que establece criterios de actuación en el campo de la Educación Especial". Es la primera disposición en la que se empiezan a concretar pautas de actuación que facilitan una escuela abierta a la diversidad: Los equipos multiprofesionales (que después han pasado a denominarse EAP) han de realizar un PDI (Programa de Desarrollo Individual) para los alumnos que accedan a las Aulas de Educación Especial en Centros

Ordinarios, etc.

1982: Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración social de los minusválidos (LISMI) (BOE 103, 30 de Abril de 1982). Esta ley aporta una nueva definición de Educación Especial que se puede también aplicar al inadaptado social como minusválido social que es: "La Educación Especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido (inadaptado)".

1982: El Servicio de Educación Especial del "Departament d'Ensenyament", en Diciembre, difunde el Documento "Líneas básicas de actuación técnico-pedagógica del "Departament d'Ensenyament" en materia de educación especial"; documento que pretende reflejar las líneas básicas de actuación del Servicio de Educación Especial, en espera de la publicación de la normativa oportuna.

1983: En el DOG 12-1-83, la "Generalitat" de Cataluña presenta una clasificación en la que las antiguas escuelas de suburbios pasan a denominarse Escuelas de Acción Especial. Estas escuelas cuentan con unos objetivos que fundamentan la existencia de esta clasificación, y que hacen referencia al intento de adecuar la realidad de dichas escuelas al medio sociológico donde se encuentran, a causa de las características que presentan los alumnos.

1983: El Real Decreto 1174, de 27-4-83, referente a la educación compensatoria, intenta ofrecer una garantía de acceso a la educación gratuita para

sectores que se encuentran en situaciones de desigualdad, a causa de su situación económica, nivel social o lugar de residencia. Así se consideran zonas de actuación educativa preferente las que tengan tasas de analfabetismo superiores a la media nacional, no asistencia a educación preescolar, retraso académico, abandono de la EGB, etc.

1983: Orden de 20 de Mayo de 1983 (DOGC nº 344, 13-7-83) por la que se regula la intervención psicopedagógica en los centros escolares y se crean los EAP, Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica. De acuerdo con esta Orden, se incluyen en el ámbito funcional de los EAP "la elaboración de programas de desarrollo individual que den respuesta a las necesidades de cada alumno valorado y su propuesta al profesor o tutor o de apoyo a quien pertoque hacer la aplicación".

1983: El "Departament d'Ensenyament de la Generalitat" de Cataluña hace publica la Orden de 20 de Diciembre (DOGC 15-2-84), por la que se aprueba el Plan de Presentación y Complementación del "Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual"(PDI), para alumnos con necesidades educativas especiales.

1984: Decreto 117/84 de la "Generalitat" de Cataluña de 17-4-1984 (DOGC 435, de 18 de mayo de 1984), sobre Ordenación de la Educación Especial y su integración en el Sistema Educativo Ordinario.

En este Decreto se establecen los principios que han de fundamentar la atención a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales (Art. 3): Normalización, integración, sectorización e individualización.

Los principios que inspiran la educación especial son: la educación es un bien para todos; toda persona es educable, tiene derecho a ser valorada y a exigirsele según sus capacidades y tiene derecho, también a recibir una respuesta adecuada a sus necesidades educativas.

1984: se publica la "Resolució de la Direcció General de l'Ensenyament Primari" de 31 de julio, por la cual se establecen las líneas básicas de actuación de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica como órganos técnicos de carácter interdisciplinar dentro de sistema educativo de la Administración Publica Catalana.

1985: Real Decreto 334/85, de 6 de Marzo, de Ordenación de la Educación Especial (BOE 65 de 16 de Marzo de 1985), de aplicación a las Comunidades Autónomas que no tienen traspasos en materia de educación.

Art. 2.1. "La educación especial ... se concretará bien en la atención educativa temprana, o bien en los apoyos y adaptaciones precisas para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible o en los centros o unidades de educación especial".

1985: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación -LODE- (BOE nº 159, 4-7-85), es una Disposición General de aplicación en toda España, de la Jefatura del Estado, publicada en el BOE 159, de 4 de julio de 1985, que defiende el derecho a la educación de todos los españoles a partir del marco educativo establecido por la Constitución Española de 1978.

1985: Documento aprobado por el Pleno del Parlamento y publicado en el Boletín Oficial del Parlamento, nº 81, el 6 de Julio de 1985, en el que se recogen los principios que han inspirado el Decreto 117/1984 sobre ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario. En este Documento, la descripción de los recursos se realiza en función de las necesidades específicas que plantean los alumnos. Se agrupan en tres grandes apartados:

-Alumnos que precisan soporte temporal de Educación Especial: se contempla como recurso específico el asesoramiento del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) a los maestros tutores.

-Alumnos que necesitan una respuesta educativa especial y permanente, pudiendo seguir las programaciones ordinarias debidamente adaptadas: se contempla como recurso específico los profesores de apoyo a la Educación Especial, de carácter fijo o itinerante.

-Alumnos que necesitan seguir programas educativos complementarios y diferentes de los ordinarios y atención educativa en grupo reducido: se contempla como recurso las unidades específicas de Educación Especial en Escuelas Ordinarias o Centros de Educación Especial.

1986: Orden del MEC que en cumplimiento de la disposición final del R.D. 334/1985 establece las proporciones personal/alumnos.

1988: El estado actual de la legislación sobre el tema de la integración se encuentra recogido en la "Guía de la Integración" editada por el MEC y para Cataluña en "L'Educació especial a Catalunya" monografía del "Departament d'Ensenyament de la Generalitat".

1989: La Orden de 11-4-89 crea los EAP específicos y los Centros de Recursos Especializados para Deficientes Auditivos (CREDA).

1989: Orden de 15 de Junio de 1989 por la que se autoriza a los Centros de Educación General Básica y Preescolar para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 1989-1990 (BOE, 14-8-1989).

1989: Orden de 24 de Octubre de 1989 (DOG nº 1238, de 5 de Enero de 1990) por la que se establece la colaboración entre los Departamentos "d'Ensenyament" y de Bienestar Social para la protección educativa y asistencial de los niños con riesgo de marginación. Ambos departamentos se encargan conjuntamente de detectar y cuantificar las necesidades alimenticias de los niños escolarizados y de sus familias, vivienda, higiene, salud, etc; así como proporcionar ayudas de comedor infantil a los niños que lo necesiten y hacer el seguimiento adecuado de las familias en situación de grave necesidad.

1990: Orden de 18 de Septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales (BOE, 2-10-90).

1990: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre (BOE 4-10-90), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada por el Congreso de los Diputados el 13 de Septiembre de 1990.

En la LOGSE se recoge como una de las líneas fundamentales de actuación, la compensación de las desigualdades en la educación:

Art. 63.2: "Las políticas de actuación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole".

Se dedica el capítulo 5º del título primero a la Educación especial y también hay varios artículos relacionados con las necesidades educativas especiales:

Art. 36: 3.-La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Art. 37: 2.-La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

1991: Resolución de 10 de Abril de 1991 (DOGC nº 1436 de 29-4-1991). Se clasifican de especial dificultad diversos centros públicos de pre-escolar, educación general básica y educación especial de Cataluña.

En el artículo 2 se especifica como ha de llevarse a término ésta clasificación de centros de especial dificultad:

- a) Escuelas de acción especial.
- b) Escuelas rurales de uno y dos lugares de trabajo, independientemente que pertenezcan o no a una zona rural, y escuelas rurales de tres lugares de trabajo, si imparten pre-escolar y segunda etapa de EGB.
- c) Centros públicos de educación especial.
- d) Centros de régimen especial que llevan a cabo la experiencia de integración de alumnos con graves disminuciones.

En este recorrido cronológico partimos de la Constitución de 1978, en donde se plantea el derecho a la educación de todos los ciudadanos, hasta llegar al proyecto de reforma de la enseñanza actual, en el queda clara la responsabilidad de la escuela de ofrecer respuestas, con los medios que sean necesarios, a los alumnos con necesidades educativas especiales, cualesquiera que éstas sean.

A través de los diferentes decretos y órdenes, se va haciendo hincapié en el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo personal y, a su vez, la necesidad de compensar posibles carencias familiares, económicas, socioculturales, etc.

Los planteamientos teóricos están claros y vigentes, el problema en muchas ocasiones está en no disponer de los suficientes recursos económicos y técnicos para poder desarrollar con éxito dichos planteamientos.

2.3.-DE LA JURISDICCIÓN DE MENORES.-

En nuestro país la preocupación jurídica por el menor se evidencia entre los años 1873 y 1904, durante los cuales se presentaron a las Cortes doce proyectos y proposiciones de Ley sobre protección a la infancia desvalida y trabajadora; no obstante no se inicia una legislación Protectora de Menores hasta que se promulga la Ley de 12 de Agosto de 1904 y el Reglamento de Enero de 1908.

Con la Ley de 1904 se crean las Juntas de Protección a la Infancia, ordenando la vigilancia de los niños menores de 10 años que hubieran sido destinados a casas-cuna, talleres, escuelas, asilos, etc.

La creación de la Obra de Protección de Menores data de 1918, dependiendo del Ministerio de Justicia.

Los Tribunales Tutelares de Menores se implantan en España gracias a la Ley de Bases de 1918 (a su vez copiada de una Ley belga de 1912) y el Articulado de 25 de Noviembre del mismo año. Ambas son promulgadas por el eminente jurisconsulto catalán Josep Roig Bergada, Ministro de Gracia y Justicia.

En 1919 se aprueba el Real Decreto de 10 de Julio que somete a los Tribunales para Niños a los menores de 15 años. El texto de la Ley en la que se fundamenta su actividad fue simplemente refundido el 11 de Junio de 1948. Entre sus objetivos figuran:

- La inspección, vigilancia, promoción y coordinación de organismos y servicios protectores.
- El estudio constante de las reformas que deben proponerse a favor de los menores.
- La formulación al gobierno de los proyectos pertinentes.
- La divulgación de los estudios relativos a la Protección

de Menores.

-El fomento de la acción social en favor de los menores en todas sus posibles manifestaciones.

Cronológicamente el **Primer Tribunal** que existe en nuestro país es el de **Bilbao** que se funda el 1 de Mayo de **1920**, siguiéndole el de Tarragona fundado el 25 de Junio del mismo año. El tercero en el orden de prelación de los TTM de España se constituye en Barcelona (TTM de Barcelona, 1969).

La legislación que ha regulado la Protección de Menores ha sido la Ley de los Tribunales Tutelares de Menores (TTM), Texto Refundido aprobado por Decreto de 11 de Junio de 1948. A nivel del Estado Español la Ley de TTM de 1948, es el marco de referencia para la actuación judicial y administrativa con menores infractores.

Dicho texto recoge las corrientes filosófico-jurídicas positivista y correccionalista, y contiene una carga paternalista, moralista y política propia de su época y ajena a la realidad social y política actual.

2.3.1.-CRISIS DE LOS TRIBUNALES TUTELARES DE MENORES.-

A finales de los 70 se habla ya de la crisis de los TTM: "debemos reconocer que el sistema ha sido un fracaso y aunque las causas son múltiples y muy complejas, quizá la más importante es que nunca respondieron a la realidad social y al papel que en ella juega el menor. Este siempre fue contemplado como un "objeto" de protección, a quien había que separarlo de su medio, que era lo auténticamente nocivo. A partir de aquí no importan ya los medios empleados ni las garantías". (Giménez, 1984: 256).

En este sentido desde la promulgación de la Constitución, han habido numerosos Proyectos de Ley de Reforma de Menores (el "Estatuto del Menor" de Fernández Ordoñez -1979-, los proyectos de reforma de Miret Magdalena, Juan Mato, Dolors Renau). Así por ejemplo en el proyecto de Ley de Reforma de Menores y Jóvenes infractores, elaborado cuando Dolors Renau era la Directora General de Protección Jurídica del Menor, se establecen unas líneas básicas que han de guiar la nueva justicia de menores, y sobre todo con el propósito de garantizar los derechos de los menores infractores:

- establecer una normativa que aporte todas las garantías en el procedimiento, e incluir la duración de las medidas adoptadas;

- dotar a los juzgados de equipos técnicos para que el juez, antes de dictar una medida tenga el mayor conocimiento posible de datos sobre la realidad del menor;

- delimitación de los grupos de edad a los que afectaría la ley de menores: no podrán ser juzgados por la Jurisdicción de Menores aquellos menores que tengan menos de 13 años, y respecto a los jóvenes entre 16 y 18 años, se espera que una buena parte de ellos, en la medida de

lo posible, sean juzgados por la Justicia de Menores.

En el Anteproyecto Provisional de Ley Penal de Menores, del que era Presidente de la Comisión redactora Miret Magadalena, la reforma del Derecho de Menores, tanto en su aspecto protector como en su dimensión punitiva, persigue el doble objetivo de: "adecuar esta parcela de la legislación a los principios constitucionales, y de ofrecer un instrumento jurídico eficaz para lograr la formación integral del menor" (Prieto, 1985b: 135).

A continuación señalamos cinco factores que condicionan y obligan al cambio, a diferentes niveles, dentro del ámbito de la justicia de menores:

- 1) El cambio social y en especial el papel de la juventud en la sociedad de hoy.
- 2) La Constitución Española de 1978 (Art. 24 y 25).
- 3) La Ley Orgánica 6/1985 de 1 de Julio del Poder Judicial establece que en cada provincia habrá uno o más Juzgados de Menores.
- 4) La Ley de adopción, Ley 21/1987, de 11 de Noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.
- 5) La primera promoción de jueces especializados (Real Decreto 1043/1988, de 17 de Noviembre, por el que se resuelve concurso para provisión de plazas de Jueces Unipersonales de Menores de nueva creación, entre miembros de la carrera judicial).

1) EL CAMBIO SOCIAL.-

Desde que en 1920 se crea en Bilbao el primer TTM, la Jurisdicción de Menores ha estado enmarcada en España por una normativa obsoleta, mezcla de paternalismo, represión y moralismo y con unas normas de procedimiento carentes de garantías.

En los años 60, "la industrialización y urbanización favorecieron la integración de núcleos de un sector de los trabajadores, pero generó también la aparición de amplios focos "marginales" (chabolismo, inmigrantes desarraigados, familias y niños no encuadrados institucionalmente). Ante la explosión de esta nueva problemática, las respuestas tradicionales del complejo tutelar (internamiento masivo, disciplina rígida, moralización religiosa) se mostraron insuficientes". (Documentación Social, 1989: 192).

En respuesta a esta situación creada, a principios de los 70 surgen iniciativas privadas, aisladas, como por ejemplo los pisos-hogar, que cuestionan los macro-internados y proponen un modelo de atención más familiar e individualizado.

El aparato jurídico, en relación con las conductas irregulares de los menores, ha cubierto por una parte una función de control y por otra ha intentado perpetuar los valores morales y culturales de las clases dirigentes; pero en la realidad actual ha quedado desfasado, debido a los cambios socio-culturales, del sistema de valores y comportamientos de los jóvenes.

Un derecho basado en la tutela y en la protección, como es el que regula la Ley de TTM del 48, no está de acorde con las necesidades actuales del joven, ni con las necesidades de hoy. "El desarrollo tecnológico, los adelantos económicos, la elevación del nivel de vida, el ingreso masivo de la mujer en el mercado laboral, la prolongación del período escolar y el

aumento del tiempo libre son factores que han contribuido a modificar profundamente la estructura familiar, así como la posición social de la mujer y la condición de los hijos. Estos adelantos han fortalecido la posición de los hijos y de los jóvenes frente a los adultos, han acelerado su emancipación y su independencia social" (Revista Internacional de Política Criminal, 1990: 53-54).

Hasta hace unas décadas el mundo se hallaba regido por el adulto y el menor estaba subordinado a él. El joven de hoy en día tiene una personalidad propia y no acepta fácilmente los patrones que le imponen los adultos. La evolución de la sociedad hace que frente a un mismo problema se haya de dar una respuesta diferente y acorde a la realidad actual.

En definitiva, los cambios económicos y sociales que se han producido en los últimos 20 años en la sociedad occidental, fruto de la industrialización urbana, han afectado al enfoque dado a la justicia de menores.

2) LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA.-

Con la promulgación de la nueva Constitución se cuestiona todo el sistema de la jurisdicción tutelar de menores, ya que se plantean muchos aspectos de inconstitucionalidad en la Ley de TTM de 1948, ya que no se cumplen las garantías ni principios que la Constitución señala: principio de legalidad, seguridad jurídica, derecho a un juez imparcial, acusación, contradicción, asistencia de letrado, etc.

Las actuaciones del Tribunal Tutelar de Menores no se ajustaban a las reglas básicas que regulan el ejercicio de las facultades jurisdiccionales, se excluía la defensa del abogado, no se preveía la posibilidad de que el menor propusiera pruebas en orden a su descargo, el juez de menores era defensa y acusación y el proceso un monólogo donde no

cabía la contradicción,... En suma, una serie de aspectos que rallaban la inconstitucionalidad.

En 1991 una sentencia del Tribunal Constitucional (36/1991, de 14 de Febrero. BOE nº 66, suplemento de 18 de Marzo de 1991) declaraba inconstitucional el art. 15 de la LTTM sobre normas de procedimiento. La Ley de TTM de 1948 no contemplaba las más mínimas garantías procesales:

- se detenía a los menores que cometían hechos delictivos sin garantizarles los más mínimos derechos constitucionales;
- no existía control de la duración de la detención;
- no se informaba al menor de los motivos de la detención y no tenía derecho a ser asistido por un abogado defensor;
- cuando el menor era puesto a disposición del TTM se le podían imponer las medidas previstas en el artículo 17 de la Ley de TTM, limitativas de derechos, incluso el internamiento en un centro de reforma, sin un procedimiento judicial donde el menor pudiera defenderse;
- no se probaban los hechos;
- las actuaciones no eran públicas y no intervenían ni el abogado del menor ni el Ministerio Fiscal.

El Art. 15 de la LTTM va en contra del Art. 24¹ de la Constitución Española en las resoluciones que se dictan y en la ausencia de requisitos y formas procesales que cumplen un

¹ Art. 24 de la Constitución: "Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los Jueces y Tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que en ningún caso pueda producirse indefensión. Asimismo todos tienen derecho al Juez ordinario predeterminado por la ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia".

papel esencial en la ordenación del proceso.

Resulta evidente, a la vista de lo expuesto, la falta de garantías que hay en el proceso, ya que al imponer al menor la medida acordada por la autoridad judicial no se respetan las garantías procesales reconocidas para los adultos en la jurisdicción ordinaria.

Con el fin de aplicar la Constitución se hace necesario un derecho penal específico del menor que:

- establezca sistemas de reacción penal adecuados a la edad y circunstancias de los jóvenes infractores y,
- que "asegure que en la aplicación de esa respuesta penal se respeten todas las garantías que en un Estado Democrático de Derecho han de rodear la imposición de restricciones a la libertad y demás derechos fundamentales de la persona reconocidos por la Constitución a todos, sean éstos adultos o jóvenes" (Mallo, 1990: 69).

Esto ha supuesto que hayan habido numerosos proyectos legislativos de reforma de la jurisdicción de menores. "El más antiguo data de 1972, cuando presidía el Consejo Javier de Ybarra. (...) Sucesivamente, cada Presidente del Consejo Superior y su sucedánea Dirección de Protección Jurídica han presentado Proyectos". (López, 1991: 40).

3) LEY ORGÁNICA DEL PODER JUDICIAL.-

Se han planteado diferentes enfoques en cuanto a las directrices deseables del procedimiento para el enjuiciamiento de los hechos delictivos cometidos por los menores y la aplicación de las correspondientes medidas. Dichos enfoques iban dirigidos a si el enjuiciamiento pertenecía al orden jurisdiccional o administrativo. En defensa de la segunda alternativa se ha alegado que el paso de un menor por el Tribunal es un trauma, ya que éste es un ser en formación que requiere una atención especial como individuo, lo cual requiere una profunda labor de reeducación que únicamente puede encomendarse a profesionales de la educación.

No obstante, la Ley Orgánica del Poder Judicial opta por el sistema judicial, ya que entiende que el conocimiento y control de los actos delictivos, ya sean realizados por un adulto o por un menor, constituye una función privativa de la potestad jurisdiccional. (Vilar, 1986)

La Ley Orgánica del Poder Judicial y la Ley de Planta y Demarcación del Poder Judicial establecen la creación de Juzgados de Menores en sustitución de los antiguos TTM, quedando sin efecto la jurisdicción de éstos. Los nuevos juzgados son órganos judiciales (y como tales se atenderán a las normas orgánicas procesales vigentes aplicables) ordinarios y especializados, y por tanto, sus miembros son de carrera judicial y no solamente órganos de carácter administrativo judicial como lo venían siendo con anterioridad.

La Ley Orgánica del Poder Judicial atribuye a estos juzgados competencias reformadoras en los casos en que el menor haya cometido un delito o falta. Es decir, estos juzgados desarrollan las funciones judiciales que señalan las leyes respecto a los menores de 16 años que hayan incurrido en conductas tipificadas por la ley como delitos o faltas, y

aquellas otras funciones que, en relación con los menores de edad, les atribuye la ley.

4) LA LEY 21/87 DE 11 DE NOVIEMBRE, DE MODIFICACIÓN DEL CÓDIGO CIVIL EN MATERIA DE ADOPCIÓN Y ACOGIMIENTO FAMILIAR.-

Con la Ley 21/87 se aparta de los Juzgados de Menores la función de protección, se deja sin contenido la facultad protectora de los TTM, quedando asumida ésta por las entidades públicas (Organismos del Estado, de las Comunidades Autónomas o de las Entidades Locales) a las que, con arreglo a las leyes, corresponda en el territorio respectivo la protección de menores.

Con la promulgación de esta Ley, en España se deslindan dos campos de actuación sobre la infancia:

-el de los menores "desprotegidos", "desamparados" en sus derechos, para cuya protección se deben aunar todas las competencias y recursos de las diversas instancias implicadas (educación, sanidad, vivienda, acción social ...); eliminando, pues, la intervención judicial de aquellos casos en que el niño puede ser objeto del sistema de protecciones sociales, y

-el de los "infractores", a las que se aplicará la ley penal con todas las garantías jurídicas, con jueces especializados asesorados por equipos técnicos (realizan un trabajo complementario de asesoramiento al juez y aportan información complementaria sobre las circunstancias sociofamiliares del menor), y con todos los eximentes y atenuantes derivados de su condición de menores de edad.

5) PRIMERA PROMOCIÓN DE JUECES ESPECIALIZADOS.-

Hasta hoy, la función del Juez de Menores la realizaba el Presidente del Tribunal Tutelar de Menores. Dicha función era presentada por la ley (al igual que el vicepresidente y vocales) como una aportación benéfica voluntaria de esta persona y, por lo mismo, compatible con el ejercicio de cualquier profesión. Así pues, el cargo era "gratuito", aunque en algunos casos podía destinarsele, después de dos años, alguna cantidad en concepto de retribución.

Actualmente se requiere una formación especializada del Juez de Menores, ya que la función de éste sobrepasa el mero enjuiciamiento de unos hechos y la aplicación de ciertas medidas, puesto que conlleva una complejidad que hace necesaria el estudio pormenorizado de las características biológicas, psicológicas y de los condicionamientos ambientales, afectivos y escolares del menor.

Por ello, la formación del Juez de Menores ha de extender a campos tales como la psicología, pedagogía y sociología, que completarían sus conocimientos técnicos-jurídicos.

En este sentido la Ley Orgánica del Poder Judicial de 1.985 marcaba una tendencia hacia la especialización de los Jueces de Menores. Así, en el año 1988 se realiza el primer curso de jueces especializados de menores, y en 1989 el segundo. Pero en Cataluña, al igual que en otras comunidades autónomas, este hecho todavía no es una realidad completa; la presencia de los jueces especializados, en los juzgados de menores, es la siguiente:

- 3 jueces especializados en Barcelona;
- 1 juez especializado en Gerona, desde el año 1992;
- 1 juez especializado en Tarragona, desde Diciembre de 1993; y,
- 1 juez, que no tiene dedicación exclusiva en materia de menores, en Lérida (comparte su trabajo en el juzgado de menores con la jurisdicción ordinaria).

2.3.2.- LA REFORMA DE LA LEY DE TRIBUNALES TUTELARES DE MENORES DE 1948.-

Después de analizar en el punto anterior la crisis de los Tribunales Tutelares de Menores y vista la necesidad de una reforma de la Ley de TTM de 1948, pasamos a analizar la **Ley Orgánica 4/1992**, de 5 de junio (BOE nº 140, 11-6-92), sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores (Ver anexo nº1: Ley 4/92 y diagrama sobre el procedimiento).

Las finalidades de esta Ley son:

- dotar de mayores garantías procesales el procedimiento seguido contra los menores, y
- recalcar la función educativa de las medidas a aplicar.

Se continúa manteniendo la mayoría de edad penal a los 16 años, Art.1: "Los jueces serán competentes para conocer de los hechos cometidos por mayores de doce años y menores de la edad fijada en el Código Penal a efectos de responsabilidad criminal, tipificados como delitos o faltas en las Leyes penales". Si se trata de un menor de doce años, este se pondrá, si procede, a disposición de las instituciones administrativas de menores.

Se procura no intervenir por debajo de los 12 años, pero eso no significa que no ha de haber una respuesta, ha de haber una respuesta aunque no desde un órgano judicial, es decir, a través de su familia, escuela, o alguien próximo.

La mayoría de los países europeos (hacemos un análisis más exhaustivo en el punto 3.1 del capítulo II) sitúa la mayoría de edad penal en los 18 años (a excepción de Turquía que la sitúa en los 15 años, y la URSS y Portugal que al igual que España la sitúan en los 16 años, aunque Portugal contempla

medidas especiales para los jóvenes entre 16-21 años), habiendo incluso medidas especiales para los jóvenes entre 18-21 años (Suiza, Inglaterra, Dinamarca, Rumania).

El Código Penal vigente establece la mayoría de edad penal a los 16 años, Art. 8, nº2 primera parte: "Está exento de responsabilidad criminal (...) el menor de 16 años. Cuando el menor que no haya cumplido ésta edad ejecute un hecho castigado por la Ley será entregado a la jurisdicción especial de los Tribunales Tutelares de Menores".

Pero por otra parte, hay dos artículos que hacen referencia a las medidas a adoptar para los jóvenes entre 16 y 18 años:

-El Art. 9, nº 3 del Código Penal, considera como circunstancia atenuante de la responsabilidad penal "la de ser el culpable menor de 18 años".

-El Art. 65 del Código Penal: "Al mayor de 16 años y menor de 18 años se aplicará la pena inferior en uno o dos grados a la señalada por la Ley, pudiendo el Tribunal, en atención a circunstancias del menor y del hecho, sustituir la pena impuesta por internamiento en institución especial de reforma por tiempo indeterminado, hasta conseguir la corrección del culpable". Esta medida no puede exceder la duración de la pena impuesta y tampoco prolongarse cuando el joven haya cumplido los 18 años.

De la lectura de estos dos últimos artículos del Código Penal, se podría pensar que la legislación vigente es "benevolente" con el menor de 18 años, pero un análisis más profundo de ellos, nos lleva a hacer las siguientes consideraciones:

-sustituir la pena por una medida reformadora, es decir, no someter al menor a prisión, sino a una medida de

internamiento mucho más educativa y más efectiva para su desarrollo, apenas se ha hecho por la carencia de establecimientos adecuados,

-la indeterminación de la duración de la medida es contraria al fin pretendido y a los postulados de garantía y seguridad jurídica de un Estado de Derecho.

Según publicaba el País de jueves 6 de febrero de 1992, una encuesta del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), avalaba el Manifiesto:

- la mitad de la población consultada (46%) se declara partidaria de modificar la mayoría de edad penal,
- el 35% se pronuncia en contra,
- y el 18% no lo sabe.

Del total de quienes quieren cambiar dicha edad penal, fijada en 16 años: el 76% se mostró a favor de aumentarla y sólo el 18% se mostró a favor de disminuirla .

Así pues, algunos de los aspectos de la Ley, no significan cambios muy significativos, como en la misma Ley se indica, esta "tiene el carácter de una reforma urgente que adelanta parte de una renovada legislación sobre reforma de menores, que será objeto de medidas legislativas posteriores". Sólo se modifican dos artículos, los claramente inconstitucionales: los que hace referencia al procedimiento y a las medidas. Se establece un proceso contradictorio, se ha de investigar la responsabilidad de los hechos, asegurar y respetar las garantías; y, en cuanto a la medida, por encima de tener un contenido educativo, es una sanción.

Pero, no obstante, cabe destacar como **novedades introducidas por la Ley Orgánica 4/92** las siguientes:

a) Otorga al Ministerio Fiscal la instrucción en los asuntos propios de la Justicia de Menores.

En el art. 2.1. 2ª de la Ley se establece que "corresponde al Ministerio Fiscal la defensa de los derechos, la observancia de que sus garantías, el cuidado de la integridad física y moral del menor, por lo que dirigirá la investigación de los hechos, ordenando que la Policía Judicial practique las actuaciones que estime pertinentes para su comprobación y la de la participación del menor en los mismos, impulsar el procedimiento, así como solicitar del juzgado de Menores la práctica de las diligencias que no pueda efectuar por sí mismo".

El ministerio fiscal (fiscalía de menores) instruye, abre el expediente a partir de las diligencias que llegan de la guardia civil, policia municipal, mossos d'escuadra o policia nacional. Si hay en ellas un probable hecho delictivo se dirige al Equipo Técnico para que inicien las investigaciones.

Asimismo, el Fiscal puede solicitar al Juez de Menores la adopción de medidas cautelares para la protección y custodia del menor.

b) Regula lo referente a las Audiencias y comparecencias previas, y se establecen las garantías procesales necesarias.

Con esta Ley, como hemos dicho, se lleva a cabo una regulación de los Juzgados de Menores, en cuanto a normas de procedimiento. Después del interrogatorio del menor y de haber escuchado el informe del equipo técnico (Art.2.1.11ª) a la vista de la petición del fiscal, el Juez de Menores adoptará alguna de las siguientes decisiones:

.La celebración de la audiencia:

La comparecencia es una audiencia preliminar donde se informa al menor de los hechos objeto de la comparecencia, de su derecho a no declarar y a no reconocerse autor de los hechos que se le imputan. Básicamente consiste en una declaración del menor delante del Juez, el Fiscal y el abogado y el miembro del Equipo Técnico (Rios, 1992).

La audiencia tendrá lugar si los hechos no resultan suficientemente aclarados. La audiencia se celebra con la presencia del fiscal, del miembro del equipo técnico, del abogado defensor y, excepto que el juez no lo considerará oportuno, de los representantes legales del menor. El juez puede acordar, en interés del menor, que las sesiones no sean públicas, y en ningún caso se permitirá que los medios de comunicación social difundan imágenes del menor.

En el transcurso de la audiencia el menor se puede manifestar:

- autor de los hechos que le imputa el fiscal, en cuyo caso el juez puede ya tomar un acuerdo;
- inocente, en cuyo caso se habrá de proceder a la práctica de pruebas y se escucharán las alegaciones del fiscal, del abogado defensor y del menor.

.El sobreseimiento motivado de las actuaciones

.La remisión del menor a las Instituciones administrativas correspondientes para la adopción de medidas educativas y formativas si los hechos imputados no revisten especial trascendencia, siempre que en su comisión no se hubiesen empleado grave violencia o

intimidación, incluso aunque el Fiscal no hubiese formulado petición en este sentido.

.La remisión al Juez competente, cuando estime que no le corresponda el conocimiento del asunto.

El acuerdo que adopta el juez se llama "Resolución", y esta se puede recurrir:

Art.segundo.Tres.4: "Contra los Autos y Resoluciones de los Jueces de Menores cabe recurso de apelación ante la Audiencia Provincial, que se interpondrá en el plazo de cinco días, contados a partir de su notificación".

c) Importancia de los informes elaborados por equipos profesionales (psicólogo, educador, asistente social) que servirán de orientación sobre la medida a imponer.

Incoado el expediente, el fiscal requerirá al equipo técnico (la ley no contempla quien integra este equipo, qué profesionales; en Cataluña el Equipo Técnico depende del Departamento de Justicia Juvenil) la elaboración de un informe sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social¹, y la medida que puede ser más adecuada.

El juez de menores a la vista del informe del equipo técnico, y según la gravedad de los hechos, puede dar por finalizada la tramitación del expediente (si los hechos son de poca gravedad y el menor los ha reparado o se ha comprometido a hacerlo, -principio de intervención mínima-) o no (en cuyo caso se celebrará una comparecencia).

¹ Como han influido sus circunstancias en que el menor haya cometido un delito. Es importante saber, conocer el espacio en que se mueve el menor.

d) Catálogo de las medidas a aplicar.

Con esta Ley de reforma también se lleva a cabo una regulación de las medidas que podrán ser adoptadas por el Juez de menores:

Art.2º. Cuatro. "El Juez de Menores podrá acordar las medidas siguientes:

- 1ª Amonestación o internamiento por tiempo de uno a tres fines de semana.
- 2ª Libertad Vigilada.
- 3ª Acogimiento por otra persona o núcleo familiar.
- 4ª Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor.
- 5ª Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad.
- 6ª Tratamiento ambulatorio o ingreso en un Centro de carácter terapéutico.
- 7ª Ingreso en un Centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado".

En definitiva esta nueva Ley supone un cambio respecto a la anterior, un **cambio en cuanto al procedimiento** (hay un proceso contradictorio, se ha de investigar la responsabilidad de los hechos y se han de respetar las garantías procesales) y un **cambio en cuanto al límite de edad**, por bajo de los 12 años no actuará el juez de menores, en su caso -no obligatoriamente- lo harán las instituciones administrativas.

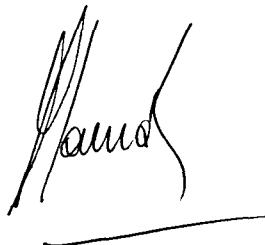
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.

TESIS DOCTORAL

**LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL**

Vº Bº



DIRECTOR: Angel - Pío GONZÁLEZ SOTO

Carmen PONCE ALIFONSO

TARRAGONA, FEBRERO 1994.

CAPÍTULO II : LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA.-

La Intervención Socioeducativa es aquella que llevan a cabo los agentes sociales para dar respuesta a determinadas situaciones; esta intervención ha sido diferente en función del contexto socio-político en que ha tenido lugar. En este sentido, Vega (1989), en la historia de la intervención educativa ante la inadaptación social, diferencia las siguientes etapas:

1.-Etapa represiva: el individuo que no se adapta a las normas y costumbres de la sociedad a la que pertenece es castigado y encerrado (en instituciones psiquiátricas y en cárceles si existe delito).

2.-Etapa de beneficiencia: poco a poco se toma conciencia de la necesidad que tienen de ayuda, los inadaptados, más que de castigo. Surgen personas particulares que ofrecen ayuda (comida, casa, ropa,) y las instituciones oficiales, también empiezan a asumir estas tareas.

3.-Etapa terapéutica: el avance en las ciencias de la educación posibilita un mejor conocimiento del sujeto inadaptado y la puesta en marcha de intervenciones educativas más acordes con sus necesidades.

4.-Etapa crítica: la intervención educativa con los inadaptados sociales compromete a la sociedad entera. Se toma conciencia de que no basta con intervenir sobre el sujeto inadaptado, si al mismo tiempo no cambia la sociedad que ha provocado el comportamiento inadaptado.

La sociedad, ha de generar mecanismos para evitar que se produzcan en su seno situaciones de riesgo, y para actuar en aquellos casos en que ya se ha producido un conflicto. La comunidad, el municipio por su proximidad al medio social en el que se sitúan los sujetos, es quien

ha de hacer frente a los problemas que surgen en su realidad, algunos de ellos imprevisibles desde estructuras más alejadas.

Lejos quedan pues la etapa represiva y de beneficiencia en las que se intentaba cambiar al sujeto sin modificar los aspectos de su realidad que eran causa del conflicto. Actualmente nos encontramos en la última etapa, la etapa crítica. Es desde la sociedad desde donde se actúa y desde donde se elaboran programas y estrategias que intentan conseguir mejoras.

Podríamos considerar como estrategia de intervención la prevención de la inadaptación; se puede hablar, en este sentido, de tres niveles de prevención e intervención (acciones que han de llevarse a cabo tanto en la familia, como en la escuela y en la sociedad en general):

-PREVENCIÓN PRIMARIA: se refiere a las intervenciones a llevar a cabo antes de que la inadaptación se produzca. Se centra prioritariamente en el entorno social del menor y tiene una doble pretensión: actuar a partir de situaciones que tienen posibilidad de desencadenar deterioros en el individuo o grupos, eliminar los elementos que contribuyen a la inadaptación del sujeto, y promover recursos que aumenten su bienestar.

Para ejercer la prevención primaria no es necesario cambiar toda la estructura social, política y económica de la sociedad, sino parcelar la problemática global, sectorizando la acción preventiva por áreas y la creación de programas concretos de intervención educativa. Estas intervenciones conciernen tanto a la familia (orientación a padres e hijos ...), como a la escuela (impulsar el respeto a los demás, la tolerancia, programas de educación para la salud, programas sobre drogas, ...), mass-media, trabajo, urbanismo, tiempo libre, etc.

-PREVENCIÓN SECUNDARIA: Se dirige a personas o grupos que presentan ya una conducta desadaptada respecto del sistema social y de sus normas, con el objetivo de que no vaya a más. Intenta la detección precoz del problema de la inadaptación así como la respuesta inmediata adaptada a las necesidades específicas de los individuos implicados.

Por ejemplo, desde la escuela, la respuesta a los individuos que ya manifiestan problemas de inadaptación será a través de intervenciones lo más integradoras posible. En la detección y tratamiento de un problema de drogas, según los casos, bastará con respuestas individuales o programas específicos cuando el problema tenga una mayor alcance.

La intervención se ha de dirigir tanto al menor como al contexto en que se ubique, por tal de proporcionar el ambiente adecuado para que el menor desarrolle conductas alternativas a las desadaptadas.

Villanueva (citado en Ayerbe, 1991), enumera algunos programas concretos de actuación:

.Crear servicios que permitan aminorar las situaciones abandonicas y ofrecer alternativas a los menores afectados por ellas: ayuda domiciliaria, guarderías, sistemas de acogimiento familiar, guarda y custodia, adopción.

.Actuar con otras instituciones y servicios que estén en condiciones de detectar situaciones de riesgo (escuela, servicios sanitarios, policías de barrio ...)

.Mantener circuitos de reintegración escolar: educación compensatoria, fórmulas no regladas de acción educativa, talleres ocupacionales, aprendizajes profesionales ...

.Mantener circuitos de integración y reintegración laboral: bolsas de trabajo para acciones temporales o permanentes, ...

-PREVENCIÓN TERCIARIA: se dirige a los sujetos inadaptados. Esta intervención terapéutica se produce cuando se da una situación de conflicto entre el individuo y la sociedad con la finalidad de reducir las alteraciones provocadas por la situación.

Como actividades incluye la reeducación, terapia y rehabilitación psicológica, y la reinserción laboral y social. Intervención de tipo individualizado, que debe partir de la situación concreta de cada sujeto y de cómo se desarrolla su proceso de reinserción.

Por ejemplo, si se interviene desde la escuela, en principio, hay que aceptar que el alumno con problemas pueda seguir sus estudios, como fórmula de apoyo a su recuperación e integración social. Para esto urge que exista una comunidad educativa capaz de integrar en su seno individuos inadaptados. Incluso los propios estudiantes prestarán su apoyo al sujeto que quiere recuperarse.

La prevención es importante hacerla desde las instancias normalizadas que configuran la organización social, cultural y personal de la que forma parte el individuo.

Para intervenir es necesario hacer un estudio de la realidad en la que es preciso intervenir, de sus problemas, necesidades, recursos y conflictos. Una vez hecho esto, se fijaran los aspectos sobre los que se va a intervenir y cómo se hará, lo que llevará a delimitar con claridad el núcleo de intervención y cuáles son las posibilidades de llevarla a cabo, es decir, se hará una programación de la acción.

En los siguientes puntos alizaremos la intervención desde la acción social, desde el ámbito educativo y jurídico fruto por una parte de algunas actuaciones ya consolidadas y, por tanto, con referencias prácticas, y por otra de la reflexión sobre los elementos que estas situaciones precisarían para que la intervención se adecuará a la realidad en que se desarrolla esta acción.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

1.-DESDE LA ACCIÓN SOCIAL.-

La intervención que se lleva a cabo para intentar dar respuesta a las realidades que trascienden el marco individual y que afectan, por tanto, a la sociedad, la enmarcamos dentro de dos ámbitos en los que se desarrollan acciones sociales dirigidas a la infancia y adolescencia:

- los **Servicios Sociales**, y
- la **Dirección General de Atención a la Infancia**

La implantación progresiva de los **Servicios Sociales** ha venido a responder a un derecho que tienen los menores y sus familias, reconocidos constitucionalmente (Art. 25, 39, 50 y 148 de la Constitución Española), a recibir prestaciones por parte de la Administración que garanticen la igualdad y el bienestar.

Cuando se habla de un modelo de Servicios sociales se hace referencia al modelo de servicios sociales que se define en las leyes autonómicas; que responden a un modelo de servicios comunitarios, de atención primaria, generalizada a todos los ciudadanos, y unos servicios especializados que responden a necesidades de distintos colectivos o sectores con una necesidad social específica.

La **Dirección General de Atención a la Infancia** centra su intervención en aquellas situaciones en las que se produce el incumplimiento o inadecuado ejercicio de los deberes de protección y también lleva a cabo una labor preventiva respecto a los menores que presenten características de alto riesgo social.

Para poder llevar a término esta intervención puede establecer y adoptar, como entidad pública, una Tutela o una Guarda del menor y posteriormente, si procede, derivar el caso hacia un Acogimiento familiar o de tipo residencial.

Como ya hemos hecho mención anteriormente, nos centramos, básicamente, en la realidad de Cataluña.

1.1.-LOS SERVICIOS SOCIALES EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.-

La administración, a través de una política clara de Bienestar Social, debe dar respuesta al derecho social de los menores y familias a una calidad de vida mediante una potenciación de la dinámica comunitaria y participativa, con la creación de la red de servicios necesarios. Para dar esta respuesta se desarrollan **programas** (López, 1989):

-dirigidos a la comunidad: la acción debe orientarse hacia la información, asociación entre sus miembros, toma de conciencia de su protagonismo social y solidaridad con otras comunidades. Es decir, información y educación ciudadanas sobre temas sociales que afectan a niños y adolescentes.

-dirigidos a la familia: se considera prioritario la no separación del menor de su medio familiar, social, escolar, etc., por lo que la actuación en el medio familiar va a permitir:

- .prevenir futuras situaciones de marginación
- .impedir el internamiento del menor
- .mantener la estructura familiar, etc.

-de sustitución familiar: ofrecer una asistencia alternativa al menor y ayudar a las familias a asumir lo que esto comporta: adopción y acogimiento, centros de acogida, miniresidencias, centros semiabiertos, etc.

En el capítulo 5 de la Ley 26/1985 de Servicios Sociales de Cataluña, se hace referencia a la atención y promoción de la infancia y adolescencia, y en este sentido se apunta que: los servicios sociales tienen por objetivo contribuir a su pleno desarrollo personal, especialmente en aquellos casos en

que su entorno socio-familiar y comunitario tengan un alto riesgo.

En Cataluña, para la atención general de la infancia y la adolescencia y la prevención de desviaciones en su desarrollo integral, se desarrollan diferentes servicios en función de las características de cada caso:

- Servicios Sociales de Atención Primaria
- Servicios Sociales Especializados

Intentaremos explicar en el punto 1.1.1. el trabajo que se hace desde Atención Primaria, en el ámbito de la infancia. Los UBASP (Unidades básicas de atención social primaria), según lo que establece la Ley de Servicios Sociales, y como primer eslabón de acceso a la red de servicios sociales con que cuenta el ciudadano, han de intervenir en casos de menores que presentan situaciones de riesgo, para ello cuentan con diferentes profesionales y con diversos servicios específicos. Su objetivo es mejorar las condiciones de vida del menor y sus familias en su propio contexto.

En el punto 1.1.2. analizaremos los servicios especializados en el ámbito de la infancia y adolescencia, que intervienen en casos derivados por la misma atención primaria, que son, han estado, o serán en el futuro objeto de intervención de ésta. Estos servicios intervienen en casos de situaciones de alto riesgo para el menor; casos en que los menores deban ser separados de su ambiente familiar y , en este caso, deberá facilitarse el desarrollo del menor en otro lugar (residencias, pisos, familias sustitutas ...).

Y, finalmente, analizaremos la coordinación que hay, y/o habría de haber entre los servicios sociales de atención primaria y los servicios sociales especializados.

1.1.1.-SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.-

Constituyen el punto de acceso inmediato y el escalón del sistema de servicios sociales más próximo al usuario¹. Supone un proceso de intervención globalizada y dirigida al conjunto de la población, especialmente a aquellos que presentan algún tipo de problema social.

Sus actuaciones, fundamentalmente preventivas, van dirigidas a atender las situaciones de dificultad social de los ciudadanos sin que estos salgan de su entorno. Su función ha de permitir articular eficazmente los recursos disponibles con las necesidades sociales detectadas en su área de actuación -barrio, municipio, agrupación de municipios- contribuyendo a la coordinación y complementariedad con la red de Servicios Sociales Especializados y equipamientos, así como con el conjunto de Servicios de Bienestar Social.

Su objetivo global es la promoción y desarrollo del bienestar social de todos los ciudadanos mediante la información y asesoramiento de sus derechos y de los recursos sociales existentes y la promoción de asociaciones sociales que pretendan el desarrollo de la comunidad.

Los objetivos de la atención social primaria serían, fundamentalmente:

-conocer la realidad de la zona y darla a conocer a las instancias superiores, para que se incluya efectivamente en la planificación y programación;

¹ La distribución de los Servicios Sociales de Atención Primaria es por barrios, siguiendo la idea de la descentralización.

- potenciar la vida comunitaria;
- promover la participación de individuos y grupos para la resolución de los problemas;
- incidir en la integración de grupos marginados;
- aproximar los servicios sociales a la población;
- seguimiento indirecto de los casos derivados a los servicios especializados.

En el ámbito de la infancia y adolescencia, son criterios de intervención de los Servicios Sociales de Atención Primaria los siguientes:

- la sensibilización y educación social de la población sobre las problemáticas de sus niños y adolescentes, y apoyo a los profesionales e instituciones del sector que tengan contacto con niños con problemas (escuelas, institutos, centros de tiempo libre, guarderías, etc.), colaborando y elaborando, si es necesario, programas educativos especiales;
- se parte de considerar la intervención con los menores desde una perspectiva global, concentrada en su escenario socio-familiar. Ha de haber una coordinación de todas las variables de intervención primaria (educación, salud, medio ambiente, servicios sociales) como respuesta integral y global a las necesidades de la población infantil;
- atención al núcleo familiar natural del niño, para garantizar unas relaciones estables en el sí de la familia, recursos de ayuda a la familia (ayuda material, ayuda domiciliaria, ...). Se han de estimular y apoyar los canales socio-afectivos por los que el niño circula

a partir de un dispositivo primario de servicios sociales que enriquezcan y apoyen el proceso de desarrollo del menor en su contexto socio-familiar. Ante situaciones familiares de riesgo, centrar la intervención social en la reversibilidad del proceso para evitar la separación del menor de su núcleo socio-familiar;

-atención personalizada y especializada al niño que ha tenido problemas en su desarrollo.

La actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria, en el campo de la infancia y adolescencia se centra en diferentes ámbitos:

-Individual-familiar:

- .Atención individual de la demanda
- .Detección de casos de alto riesgo
- .Seguimiento de familias con medida del EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia)
- .Escolarización (tramitación de becas, coordinación con la escuelas por el tema del absentismo)
- .Planes de intervención familiar

-Grupal:

.Centros abiertos:

- *para niños: se desarrollan actividades de esplai, deportes, talleres por las tardes a partir de las 5 de la tarde
- *para adolescentes: jóvenes de 14 a 16 años que no han conseguido el Graduado Escolar y están fuera del sistema educativo

-Comunitario:

- .Colonias
- .Charlas con los padres
- .Casals de verano ...

Una vez señalados los criterios de intervención y los ámbitos de actuación de los Servicios Sociales de Atención Primaria, en el campo de la infancia y adolescencia, pasamos a continuación a señalar las funciones de los diferentes profesionales que intervienen en atención primaria.

1.1.1.1.-EQUIPO INTERDISCIPLINAR DE ATENCIÓN PRIMARIA.-

Se trata de un equipo formado por los siguientes profesionales:

- Asistente/-a social
- Educador/-a especializado/-a
- Trabajador/-a familiar

a) ASISTENTE/-A SOCIAL.-

Es un trabajador social (diplomado en trabajo social), que trabaja en tres ámbitos de población: infancia y juventud, adultos y tercera edad. El objetivo de su trabajo es la normalización social de los sujetos que atiende.

Lleva a cabo, con su intervención, una acción preventiva, asistencial, educativa y rehabilitadora, realizando trabajos a diferentes niveles:

a.-Información: dar a conocer los servicios y recursos existentes, asesorar a la población sobre sus derechos y deberes, etc.

b.-Individual y familiar: detectar situaciones de necesidad y/o de riesgo, actuar sobre las causas para evitar la aparición de problemas, provocar procesos de autodesarrollo de manera que la persona se valga por si misma, determinar los casos susceptibles de Ayuda Domiciliaria, seguir y evaluar el proceso de intervención, etc.

c.-Comunitario: proponer sistemas para favorecer la participación social, fomentar el asociacionismo, promocionar el voluntariado, encontrar soluciones colectivas para problemas individuales, etc.

d.-Gestión y organización: aplicar y ejecutar los programas realizados, sugerir cambios o reformas en los Servicios Sociales para una mejora cualitativa y cuantitativa de la realidad social, etc.

e.-Promoción e Investigación: estudio y conocimiento de la realidad social, elaboración de programas de actuación, participar en la planificación general de Servicios Sociales, etc.

f.-Coordinación: promover el trabajo en equipo, integrar todas las acciones que se lleven a término a través de los programas, hacer de intermediario entre la institución y el usuario, etc.

g.-Documentación: realizar informes periódicos y una memoria general del servicio, informar a la administración, etc.

b) EDUCADOR/-A ESPECIALIZADO/-A.-

Es un técnico del equipo de base de atención primaria cuya función es la intervención educativa con personas y/o grupos que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización para conseguir su integración en la dinámica social de su comunidad.

Su ámbito de intervención se centra en la infancia (0-12 años), la adolescencia y la juventud (13-24 años), y lleva a cabo una acción eminentemente educativa.

Sus principales instrumentos de trabajo son él mismo (establece una relación educativa con el niño-joven) y la planificación educativa (instrumentos pedagógicos): mediante el proyecto de intervención y a partir de un conocimiento de la situación (evaluación inicial), establece unos objetivos, unas estrategias de intervención y la evaluación.

Además de llevar a cabo tareas de información, trabajo comunitario, gestión y organización, ..., el educador se centra más en el aspecto individual, en el tratamiento individualizado, que en el ámbito de la infancia y adolescencia se concretaría en las siguientes funciones:

- detectar, en el ámbito donde actúe, problemáticas familiares que incidan negativamente en el niño o adolescente;
- contacto y coordinación con grupos y/o entidades para la infancia y adolescencia;
- sensibilización y educación ciudadana en relación a la infancia y adolescencia;
- recogida de datos y elaboración de propuestas de futuros recursos para la infancia y adolescencia y planificación global del sector;
- seguimiento de individuos o grupos en riesgo social;
- prevención de las situaciones de marginación juvenil;
- intervención encaminada a movilizar la red de servicios

para intentar restablecer la conexión familiar, escuela, barrio, trabajo o intervenciones con el EAIA - DGAI - Juzgado o Servicios Especializados.

c) TRABAJADOR/-A FAMILIAR.-

Es el profesional que presta directamente el Servicio de Ayuda a domicilio. Es responsable de ejercer el servicio siguiendo el plan de trabajo elaborado por el Asistente Social de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

La función específica que se atribuye al trabajador familiar es la de atención directa en el domicilio, aportando a las personas o familias ayuda material con una proyección educativa, preventiva y de soporte psicológico. Se apoya a los miembros de la familia para que logren dar una respuesta válida y adecuada a sus necesidades personales, familiares y de relación. Pero además, y teniendo en cuenta que se trata de un trabajo interdisciplinar, el trabajador/-aa familiar habrá de:

- aportar elementos fundamentales para el conocimiento de la población de la zona de actuación y de sus necesidades;
- colaborar en el análisis de la realidad social;
- participar en la aplicación de programas y proyectos, y en su evaluación.

1.1.1.2.-RECURSOS.-

Una vez analizadas las funciones del equipo de atención primaria, en este punto haremos mención de los recursos que estos profesionales utilizan para llevar a cabo su intervención:

- El servicio de atención o ayuda domiciliaria
- Los centros diurnos

a) SERVICIO DE ATENCIÓN O AYUDA DOMICILIARIA.-

El SAD (Servicio de atención o ayuda domiciliaria es un instrumento de actuación de los servicios sociales, a través del cual el trabajador/-a familiar realiza a domicilio un trabajo social educativo-preventivo, a la vez que asistencial, durante un periodo de tiempo más o menos largo, sin olvidar el apoyo económico cuando sea necesario y el apoyo terapéutico o laboral.

El trabajador/-a familiar ha de seguir el plan de intervención individual diseñado por el equipo de atención primaria, donde es necesario concretar los objetivos a conseguir, marcar prioridades, delimitar el papel de la familia y las tareas del trabajador/-a familiar, horario, periodicidad y duración de la intervención.

Los destinatarios de este servicio serían:

- adultos o niños con falta de atención o situaciones de riesgo;
- familias con niños disminuidos;

- ancianos con grandes discapacidades psíquicas o físicas que vivan solos o con familiares con alto grado de dependencia;
- adultos con grandes dificultades para desarrollarse autónomamente;
- familias con problemas económicos, de enfermedad, mala organización del hogar, situaciones familiares desestructuradas.

En relación a la infancia el servicio de ayuda a domicilio puede tener las siguientes funciones (Quintana, 1988):

- "suplir" a la persona que cuida al niño: se trata de sustituir al padre/madre o persona que cuida a los niños, en casos de enfermedad o convalecencia de aquél;

- "complementar" la atención ofrecida por la familia: cuando con una ayuda se puede resolver la situación. Por ejemplo en el caso de un hijo enfermo (no crónico y no ingresado en el hospital), para que la madre pueda salir de casa, e incluso ir a trabajar;

- "compensar" una situación familiar inadecuada: en casos de población marginada de los núcleos urbanos, hay muchos niños con fracaso escolar y/o abandono familiar. La ayuda familiar puede dar respuesta a alguna de estas problemáticas.

La prestación de este servicio no es exclusivo del trabajador familiar, sino que se puede complementar con las aportaciones de otros profesionales: enfermeras, médicos, fisioterapeutas, etc.

b) CENTROS DIURNOS.-

Otro de los recursos utilizados desde atención primaria son los centros diurnos, que tienen como objetivo central y prioritario: "ofrecer una alternativa educativa real, eficaz y válida para los jóvenes que quedan al margen del sistema escolar". (Mena, 1992: 102)

Estos centros diurnos suelen acoger a niños entre los 6 y los 16 años, que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones (Vega, 1989: 205):

- "niños sin escolarizar;
- niños que han terminado la escolaridad y ya no van a la escuela;
- niños que no asisten regularmente a la escuela por diversos motivos;
- niños de los que sus padres no se ocupan adecuadamente por:
 - a) Situación económica deficiente.
 - b) Relación deteriorada de la pareja.
 - c) Situación laboral que obliga a cierto abandono de los hijos;
- niños que retornando a la familia desde una institución cerrada, pudieran necesitar de este tipo de ayuda".

Los centros diurnos, como equipamientos que acogen a niños y jóvenes con problemáticas psico-sociales o de origen socio-familiar en régimen diurno, se pueden clasificar en:

-Centros Abiertos

-Pre-talleres

b.1) CENTRO ABIERTO.-

Es un equipamiento social diurno pensado para chicos/-as de una franja de edad comprendida entre los 6 y 16 años, que tienen dificultades socio-familiares y/o psicosociales. Por no tener los 16 años, no pueden acceder al mundo laboral y no están escolarizados, y a su vez muestran un rechazo a la institución escolar, con bajo nivel académico y formativo. Es decir:

- .forman parte de un medio socio-cultural y económico desfavorable;
- .están afectados por déficits o carencias graves, especialmente relacionales o educativas;
- .están sin escolarizar o tienen graves problemas de adaptación a los centros docentes del sector;
- .realizan actividades socialmente no deseables (absentismo escolar, huidas de casa, iniciación en el consumo de sustancias tóxicas, comportamientos agresivos, robos, ...);
- .forman parte de una familia con dificultades (progenitores solos, acumulación de conflictos familiares, paro, problemas relacionales, problemas de salud mental, alcoholismo, ...).

Las actividades que se organizan en el Centro Abierto están destinadas a todos los chicos del barrio o sector.

"Están abiertos durante el horario escolar -para poder tratar el absentismo o la inadaptación a la escuela-, y durante el tiempo libre atienden a los que tienen una escolarización normal pero con problemas" (Quintana, 1988: 380).

Los primeros centros abiertos nacieron durante la segunda mitad de los años 70, y surgen de iniciativas privadas. En 1982 existían en Cataluña 5 centros abiertos, de los cuales 4 dependían de diferentes ayuntamientos. A partir de 1983, la

Dirección General de Protección y Tutela de Menores, empieza a subvencionar algún centro; en este sentido, la creación de nuevos centros ha estado estrechamente ligada a las subvenciones que la DGPTM ha concedido a los ayuntamientos.

Con motivo de la reasignación de competencias de la DGPTM, la prevención de la infancia y adolescencia con alto riesgo social pasa a la DGAJ, y por tanto es esta quien subvenciona los centros abiertos. La DGJJ, en lo que hace referencia a la asignación económica a los centros abiertos, sólo establece convenios de plazas concertadas con municipios por número de casos de los jóvenes que lleva en seguimiento.

Las funciones que desarrolla el centro abierto se pueden contemplar desde tres enfoques:

- el centro abierto como institución de puente entre el sujeto y la red social comunitaria;

- enfoque preventivo: es necesario prevenir los conflictos, ya que el desarrollo personal en esta edad de transición es decisivo para la posterior vida adulta;

- el centro abierto como institución referencial: el individuo a lo largo de su historia personal circula por diferentes instituciones y grupos sociales que le dan marcos de referencia. Los educadores del centro abierto así como el espacio físico donde se ubica el centro supone un punto de referencia para los jóvenes de la zona.

Los criterios educativos que se han de desarrollar, y hacia los cuales ha de tender el centro abierto son los siguientes:

- en la medida que sea posible, es necesario establecer un compromiso entre el mismo joven, su familia y el

- centro, para asegurar la asistencia regular;
- fomentar la participación de los padres en las actividades del centro;
- establecer un programa de trabajo individualizado para cada menor que permita una evaluación periódica;
- todas las actividades han de tener un carácter integrador, evitando dinámicas marginadoras;
- que los educadores y familiares mantengan relación con la escuela;
- atención individualizada en pequeños grupos;
- existencia de figuras educativas de los dos sexos para facilitar el proceso de identificación, a su vez los centros abiertos han de ser mixtos;
- que se participe en las actividades del barrio (culturales, sociales, educativas, etc.);
- que utilice la red de servicios comunitarios;
- que se potencie la integración escolar, social y familiar;
- que exista coordinación entre educadores, familiares y equipo social de base, así como con otros profesionales del sector.

Para desarrollar estos criterios educativos, en el centro abierto se llevan a cabo las siguientes actividades:

- talleres para la formación pre-laboral: no se pretende que aprendan un oficio, sino que aprendan los hábitos de trabajo, a respetar los horarios, a trabajar en grupo;
- refuerzo escolar: se pretende ir consolidando conocimientos; se utiliza una metodología activa, mediante juegos y técnicas de animación. Se refuerzan las materias básicas (matemáticas y lenguaje) y las ciencias naturales y sociales, relacionadas con temas locales y próximos a su realidad;

-actividades de tiempo libre: actividades que pretenden dar alternativas educativas y creativas al tiempo libre. Con la práctica del deporte se pretende dar a los adolescentes una alternativa para el tiempo libre, a la vez que es una actividad donde desarrollan sus hábitos de higiene y salud.

b.2) PRE-TALLERES.-

Son equipamientos sociales diurnos pensados para chicos-as entre 12 y 16 años, que presentan una fuerte problemática de fracaso escolar, rechazo a la escuela y/o la Formación Profesional, problemas de comportamiento, problemática familiar ...

Se presentan como una salida ante una anterior desescolarización continuada del joven, como apoyo a una escolarización deficitaria o para reorientarlo a una formación profesional después de un fracaso escolar.

El trabajo con los jóvenes ha de estar orientado a la adquisición de unos conocimientos prácticos que sean de su interés y que puedan, a lo largo de un proceso, darle unas habilidades aplicables de manera profesional.

El pre-taller tiene como objetivo final crear y consolidar toda una serie de hábitos necesarios para su desarrollo personal y social, para lo que es necesario:

-motivar al adolescente hacia unas tareas, cuya realización suponga devolverle la confianza en sus propias posibilidades;

-servir de puente hacia la progresiva integración en los diferentes recursos normalizados, en el ámbito laboral o en el ámbito de una formación profesional específica;

-potenciar y fomentar, por una parte la creación de unos hábitos socio-educativos tales como la convivencia, el trabajo en grupo, etc., y por otra, han de facilitar el conocimientos elemental de oficios manuales técnicos básicos.

Los objetivos generales del pretaller son (Vega, 1989: 198):

- "fomentar actitudes sociales en los chicos que les permitan encontrar alternativas para integrarse en su ambiente;

- desarrollar el juego grupal para superar el individualismo y hacer ver la necesidad de cooperación en el trabajo;

- intentar que tome conciencia de los mecanismos que provocan su agresividad de forma que pueda entenderlo y se controle;

- desarrollar en el chico su propia capacidad creadora en contraposición a su actitud destructiva;

- descubrir las relaciones y las funciones del mundo laboral con toda su problemática;

- hacer sentir el taller como algo propio de forma que lo respete y cuide;

- transmitirle los conocimientos básicos que necesita para su vida".

Como objetivos más específicos estarían los siguientes:

- cumplimiento de horarios;

- constancia en el trabajo;

- adquisición de habilidades manuales;
- conocimiento y utilización correcta de los signos básicos para hacer un trabajo determinado;
- elaboración de un proyecto, realizar planos, calcular material y presupuesto;
- responsabilización del espacio físico y de su equipamiento;
- adquisición de hábitos de trabajo en equipo.

Los criterios educativos que han de estar presentes en el pre-taller son los siguientes:

- es importante que los jóvenes asistan con regularidad al pre-taller, para poderse conseguir los objetivos planteados. Así pues, se establecerá un compromiso formal con el joven y su familia, que se llevará a cabo mediante un contrato personalizado que incluya el desarrollo de un programa educativo e individual, que se irá revisando;
- los jóvenes participarán, progresivamente, en la gestión del pre-taller: asambleas, acuerdos, compromisos, ...;
- serán mixtos. Es necesario potenciar actividades que favorezcan la integración de las jóvenes, ya que en la mayoría de los pre-talleres hay poca participación femenina;
- con la intención de ir normalizando este tipo de recursos, se utilizará la red de recursos comunitarios.

El pre-taller ha de estar conectado con otros recursos del barrio, especialmente con toda la red de recursos de ocupación, formento de trabajo, INEM, cooperativas, talleres artesanales, pequeñas industrias, etc., así como con entidades deportivas o socio-culturales, estando abierto y coordinado con las actividades y vida asociativa de la zona.

Los pre-talleres han de estar dotados de personal educativo especializado:

- educador especializado

- maestros o técnicos de taller (FP 2º grado), pero no sólo es necesario que conozca el oficio que ha de enseñar, sino que es muy importante que posea unas habilidades que le permitan conectar con los jóvenes.

Además el pre-taller también contará con el apoyo externo del asistente social, ... y otros profesionales del sector.

Las actividades que se lleven a cabo, han de cubrir los diferentes aspectos de la formación integral del joven:

- Formación pre-laboral de carácter técnico-manual: carpintería, mecánica, electricidad, soldadura, jardinería, corte y confección,...

- Refuerzo de los conocimientos básicos a partir de la experiencia y del trabajo de centros de interés que motiven a la participación

- Actividades culturales y lúdicas fuera del ámbito del taller: salidas, visitas culturales a museos, exposiciones, talleres de artesanía, excursiones, asistencia a conciertos de grupos musicales, etc.; con la finalidad de facilitar el conocimiento del entorno inmediato, implicándose ellos mismos en su planificación y organización. También es necesario contemplar las actividades de tipo deportivo, para reforzar la adquisición de una conciencia de grupo, la adopción de unas normas y la canalización de la impulsividad.

El pretaller, en principio, no tiene que ver con la futura profesionalización, aunque aproxima al joven hacia esa profesionalización, y quizás más adelante pueda dar el paso de pretaller a taller.

1.1.2.- SERVICIOS SOCIALES ESPECIALIZADOS EN LA ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.-

Los servicios sociales de atención primaria derivarán cuando sea necesario a otros profesionales o servicios más especializados, éstos atienden a ciudadanos en situación de dificultad social fuera de su entorno habitual de vida.

Desde los Servicios Sociales Especializados se resuelven aquellos problemas no abordables desde el nivel primario: sujetos con problemas especiales o que requieran de especialistas, situaciones en que los sujetos han de salir a vivir fuera de su medio como medida de recuperación, instituciones específicas que por su propia naturaleza desbordan los planteamientos de una atención primaria (hospitales, residencias, ...).

Con sus actuaciones específicas, estos servicios, tienden a la prevención, tratamiento e inserción, de determinados colectivos marginados: infancia, juventud, tercera edad, minusválidos, etc. Estos servicios muchas veces no son de competencia municipal, sin que son servicios de otras administraciones (Diputación, Generalitat, ...) con las que existe colaboración.

En el campo de la infancia, los Servicios Sociales de Atención Primaria, como hemos visto, intervienen en los casos de riesgo, cuando la familia reconoce sus carencias, el paso

a los Servicios Sociales Especializados no se ha de considerar como un castigo a la familia, sino que se ha de concebir como otra oferta de ayuda, ya que la primera ha resultado fallida.

En el caso de los menores, la separación del menor de su medio sociofamiliar se contemplará únicamente en dos supuestos:

- ante situaciones de crisis de la familia descartados todos los recursos comunitarios y con un carácter transitorio y de apoyo a la superación de la crisis familiar, se sitúa al menor en un equipamiento residencial;

- en aquellos casos donde interdisciplinariamente se diagnostique la inexistencia de núcleos familiares o la irreversibilidad de la situación de crisis, pasando el menor a procesos de adopción previo acogimiento.

Los Servicios Sociales Especializados intervienen pues, en el caso de infancia, en situaciones de alto riesgo (retirada de la tutela de los padres -a través del EAIA-, ante la negativa de comprometerse para mejorar la situación de los menores).

"Los juzgados y tribunales actúan básicamente en aquellos casos en los cuales existen intereses en conflicto para determinar una medida. En estos casos, el Juez dictaminará lo más adecuado para los intereses del menor, después de haber escuchado las alegaciones de todas las partes en conflicto.

La función de los servicios sociales especializados consistirá en ofrecer su colaboración a los órganos jurisdiccionales y ejecutar las medidas acordadas por estos". (Guiteras, 1992: 90).

Son recursos o equipamientos especializados los siguientes:

-los que tratan problemáticas muy específicas:

- .Servicios de drogodependencias o toxicomanias
- .Granjas de tratamiento y desintoxicación de drogadictos
- .Centros de planificación familiar
- .Los EAP (Equipos de asesoramiento psicopedagógico a las escuelas)
- .Los DAM (Profesionales del Departamento de Justicia que hacen tratamiento en medio abierto a menores hasta los 16 años, máximo 18, que han cometido un delito
- .Unidades de tratamiento de estimulación precoz
- .Comedores escolares
- .Escuelas de Educación Especial para disminuidos
- .CAD (Centros de Atención a Disminuidos)
- .Centros ocupacionales para disminuidos

-los que van dirigidos a jóvenes, a partir de los 16 años:

- .Escuela Taller y Casas de Oficios: cursos de formación con una parte teórica y otra práctica en contratación laboral. Una vez acabados se les da una salida laboral. Programas que pueden durar de uno a tres años

En Europa la mayoría de los servicios especializados de atención a la infancia son de ámbito local o regional². La atención social pública ha de estar muy cerca de los ciudadanos; en Cataluña la Ley de Servicios Sociales recoge este principio, que se plasma mediante la descentralización que se propugna a través de la Ley.

² "En Italia se reparten las competencias entre la región y el municipio; en Austria y Alemania existen autoridades tutelares de menores en cada estado, y en Suiza los competentes son los consejos de Menores de los cantones. En el Reino Unido son las autoridades locales de servicios sociales las que actúan en materia de menores y en Francia lo hacen los distintos Servicios de Ayuda Social a la Infancia" (Guiteras, 1992: 90).

En casi todos los países existe una vinculación de los servicios sociales especializados en infancia respecto de los juzgados y tribunales.

A continuación hacemos el análisis de uno de los recursos sociales especializados más significativo en el marco de la atención a la infancia: el EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia).

1.1.2.1.-EAIA: EQUIPO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.-

Se definen los EAIA como servicios sociales especializados de la Generalitat de Cataluña, y cuya creación persigue los siguientes objetivos:

- apoyo y asesoramiento a los servicios y equipamientos destinados a la infancia y adolescencia con alto riesgo social, en cada territorio concreto;

- canalizar y garantizar la solución de todos los casos que por su complejidad o gravedad no puedan ser atendidos de manera adecuada por los servicios sociales de atención primaria (UBASPs), priorizando aquellos a los que se proponga un acogimiento alternativo a la propia familia, o una intervención judicial;

- mantener una información actualizada sobre los recursos sociales de que dispone su sector territorial para atender las problemáticas sociales y psicosociales de los niños y adolescentes;

- garantizar que cada caso disponga de una evaluación y de un programa de intervención, así como supervisar la

ejecución de dicho programa;

-revisar, completar y tramitar todos los casos en los que se proponga una intervención protectora- judicial, quedando a disposición del juez y fiscal para esclarecer o ampliar la información que les sea requerida;

-velar por la prevención y detección de las situaciones de riesgo social en cada sector territorial, coordinadamente con los otros servicios e instituciones existentes.

Los EAIA son unos equipos interdisciplinarios de profesionales dedicados a la atención de niños y adolescentes de 0 a 18 años que manifiestan síntomas de alto riesgo social.

Estos equipos de atención a la infancia y adolescencia con alto riesgo social atienden a la población que se encuentra en las siguientes situaciones:

Situaciones personales del niño y adolescente entre 0 y 18 años:

- .malos tratos físicos o psíquicos;
- .abandono, desatención por parte de los progenitores;
- .problemáticas emocionales o caracteriales importantes;
- .falta de escolaridad o alto nivel de absentismo;
- .acogimiento parental sin regularizar;
- .estancamiento de aprendizajes que no estén derivados de sus limitaciones intelectuales, congénitas o traumáticas;
- .desnutrición o falta de higiene importante;
- .consumo de sustancias que generen drogodependencias;
- .menores con cuidadoras sin garantías de atención adecuada;
- .abuso sexual, prostitución infantil;

- .actos delictivos de cierta importancia;
- .adolescentes embarazadas, madres prematuras.

Situaciones familiares. En relación a estas situaciones se tiene en cuenta las familias que presentan algunos de los siguientes factores:

- .algún hijo institucionalizado o con expediente abierto en el Juzgado de Menores o en la DGAI (Dirección General de Atención a la Infancia);
- .prostitución;
- .progenitor que presente alguna enfermedad grave, así como alguna drogodependencia o esté en prisión;
- .familias monoparentales que sean numerosas o de edad muy avanzada, con dificultades económicas;
- .familia con acumulación de dificultades personales o especial incapacidad para la relación educativa;
- .núcleos integrados por adultos que tengan conflictos internos violentos, especialmente cuando alguno de los responsables no tiene ningún parentesco natural con el niño;
- .viviendas altamente deficientes;
- .familias con algún hijo con un expediente abierto en el Juzgado de Menores o en la DGAI.

Situaciones del medio social:

- .entorno social que ofrece multitud de imágenes identificadoras no deseables;
- .falta de servicios para el tiempo libre;
- .presencia de grupos de adolescentes vagabundeando por las calles en horas lectivas, o fuera de éstas si se dedican regularmente a actividades marginales;
- .déficit de servicios escolares, o que sean muy deficitarios, incluyendo la falta de posibilidades de los adolescentes para realizar estudios de formación profesional;
- .alto índice de delincuencia o de victimización;

.predisposición del medio a rechazar al niño por sus características (prejuicios étnicos, actitudes agresivas o represivas).

Cada EAIA dispone como mínimo de tres profesionales: un psicólogo, un pedagogo de orientación social y un asistente social; también pueden disponer de más profesionales, como es el caso del apoyo jurídico de un abogado. Uno de ellos asume la función de coordinador técnico que debe asumir las funciones de coordinación y organización de las tareas del equipo.

Funciones globales del equipo:

- .Funciones de atención individualizada
- .Funciones de apoyo comunitario
- .Funciones de colaboración institucional
- .Funciones de apoyo a profesionales

Funciones específicas de los profesionales del EAIA:

Psicólogo:

- .realizar un informe sobre la situación personal y relacional de cada caso, teniendo en cuenta el contexto familiar y social en que se desarrolla y analizando la posible influencia sobre su desarrollo y socialización;
- .en caso necesario realizar o colaborar en intervenciones en momentos de crisis y efectuar un seguimiento;
- .decidir las necesidades de soporte terapéutico de carácter psicológico o psicosocial, o sobre la derivación de los casos a servicios psiquiátricos.

Pedagogo:

- .realizar un informe sobre la situación personal y relacional del niño teniendo en cuenta sus aprendizajes y habilidades adquiridas: tanto de hábitos, como de capacidades relacionales y aprendizajes escolares;

- .coordinar y velar por la atención y el traslado del niño cuando tenga que ser atendido por diferentes servicios, especialmente los casos de acogimiento;
- .decidir las necesidades de soporte extraescolar y educativo especializado y velar por el adecuado seguimiento de las intervenciones educativas;

Asistente social:

- .colaborar en la realización o complementación de los informes socio-familiares;
- .organizar la recogida de información sobre los recursos sociales disponibles en cada sector;
- .decidir las propuestas de prestaciones sociales complementarias para cada familia;
- .disponer de información y velar por el adecuado seguimiento de la evolución de cada familia, mientras esté en curso un programa de intervención coordinado por el EAIA.

Apoyo jurídico:

- .resolver aquellas dudas que jurídicamente se plantean al equipo;
- .asesorar sobre las medidas más adecuadas a adoptar respecto al menor;
- .colaborar de forma directa con los jueces y ministerio fiscal cuando alguno de ellos soliciten del EAIA la elaboración de un informe;
- .recoger información de los juzgados para el equipo (antecedentes penales, expedientes judiciales, etc. y su análisis).

Coordinador:

- .coordinar el trabajo del equipo y organizar las tareas que garanticen el cumplimiento de las funciones solidarias;

- .ser representante técnico ante la entidad local correspondiente y la DGAJ de Bienestar Social;
- .estar informado de las actuaciones realizadas por los profesionales del equipo sobre cada caso;
- .ser representante técnico del equipo ante las solicitudes y actuaciones institucionales externas.

El tipo de intervención que lleva a cabo el EAIA puede ser de tres tipos según se trate de:

a) **Casos ordinarios:** derivados desde los Servicios Sociales de Atención Primaria que informan de la problemática detectada y de la intervención que se ha llevado a término y, a su vez, hacen una propuesta al EAIA:

- internamiento residencial
- acogimiento familiar
- diagnóstico y tratamiento de la problemática que presenta el niño

El EAIA hace un estudio de la situación personal, familiar y social del menor y de su familia, desde el punto de vista social, psicológico y pedagógico, saca una conclusión interdisciplinar y propone un plan de trabajo dirigido a paliar las carencias detectadas. Este plan de trabajo lo firman los padres y los técnicos implicados conforme están de acuerdo.

El resultado del estudio se ha de presentar a la Sección Territorial de la Dirección General de Atención a la Infancia, que es quien materializa la propuesta que se concreta en el Acogimiento residencial o familiar del niño objeto de estudio, en el caso de que se considere necesario que haya de dejar de convivir de forma permanente con sus progenitores.

b) Contención en el medio: aquellos casos en que se considera innecesario sacar al niño de su medio social y familiar, pero a su vez es necesaria la intervención profesional. Se realiza el mismo estudio que en los casos ordinarios y se hace un seguimiento de la evolución del menor y su familia.

c) Casos urgentes: son aquellos que por las carencias que manifiesta el niño y su familia, se hace necesaria la intervención inmediata de la administración. Por ejemplo, un niño que es atendido en un hospital por malos trato y/o abandono de los padres.

Los EAIA pueden derivar los casos a:

- Los UBASP de su sector territorial, acompañado de un programa de intervención
- Un establecimiento residencial o servicio de familias de acogida del sector territorial, juntamente con un programa globalizado de intervención, con el consentimiento previo de quien tenga la patria potestad y de la DGAI
- Un fiscal, cuando sean situaciones que requieran intervención judicial
- Al Servicio territorial de la DGAI, con una propuesta justificada de atención a un EAIA de un sector diferente al suyo
- Otros servicios de Bienestar Social.

Además de las instituciones y/o profesionales que directa o indirectamente trabajan con la infancia y adolescencia y que colaboran con el EAIA, éste dispone de una serie de recursos que inciden de forma especializada sobre las problemáticas tratadas:

- servicio de ayuda a domicilio;
- PIRMI (Plan Interdepartamental de la Renta Mínima);
- centros de psicoterapia;

- dispensarios psiquiátricos;
- reeducaciones y refuerzo escolar;
- cursos de formación;
- educación especial y estimulación precoz;
- centros residenciales (propios o concertados) dependientes del Area de Centros de la Sección Territorial de Atención a la Infancia, que acogen a niños en situación de guarda o de tutela;
- acogimiento familiar, regularizado y supervisado mediante el seguimiento y asesoramiento de los técnicos del área de Acogimientos Familiares y Adopciones de la Sección Territorial de Atención a la Infancia.

1.1.3.-COORDINACIÓN ENTRE SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA Y ESPECIALIZADOS.-

Es evidente la necesaria coordinación entre los servicios sociales de atención primaria y especializados.

El diagnóstico y la intervención habitualmente corren a cargo de los Servicios Sociales Especializados, pero estos han de estar conectados con los Servicios Sociales de Atención Primaria, que han de continuar el control de los problemas en el ambiente del interesado.

Puesto que los Servicios Sociales Especializados surgen como complemento a los Servicios Sociales de Atención Primaria es fundamental que los canales de derivación y los niveles de coordinación funcionan adecuadamente entre los dos servicios.

Pero estas relaciones, coordinaciones que se establecen no son los suficientemente ágiles y adecuadas. Aramburu y Val (1992) analizan las relaciones entre los Servicios de Atención Primaria (SAP) y el EAIA señalando algunas dificultades y riesgos que se han manifestado y apuntando algunas alternativas:

*El marco legal que delimita las competencias para uno y otro nivel comporta algunas ambigüedades. En las funciones asignadas a los SAP no se hace referencia a que realicen tratamiento con familias y individuos, limitando su intervención a la información y la orientación. Por otra parte, el Decreto de creación de los EAIA (Decreto 338/86) atribuye a estos una amplitud de funciones.

Este marco legal parece otorgar un exceso de responsabilidad a los Equipos Especializados, que puede resultar "discapacitadora" para la Atención Primaria.

*Es importante que la acción de los dos equipos se integren en un "continuum" en la intervención. El objetivo es que se han de explotar todos los recursos del medio antes de plantear la separación de un menor de su familia. Las autoras del artículo se preguntan si atención primaria dispone de los recursos necesarios para cubrir dicho objetivo antes de hacer la derivación a un segundo nivel.

En resumen, una buena coordinación requiere un marco legal claro, un respeto por la diferenciación de competencias y, una acción integrada de los equipos.

Analizada la intervención de los servicios sociales de atención primaria y especializados, en el ámbito de la infancia y adolescencia, a continuación pasamos a exponer la acción que desde otra instancia social, la Dirección General de Atención a la Infancia, se lleva a cabo para la atención socio-educativa de los menores desamparados.

1.2-LA ATENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LOS MENORES DESAMPARADOS.-

A partir de la Ley 21/87 la facultad protectora pasa a ser competencia de las Comunidades Autónomas. En ellas hay una consejería de Bienestar Social y en su organigrama existe un servicio de menores que es el competente en materia de protección infantil¹; en Cataluña es el Departamento de Bienestar Social de la "Generalitat" de Cataluña, a través de la DGAI (Dirección General de Atención a la Infancia).

La DGAI ejerce las funciones que le son propias en el ámbito de la programación, el apoyo y la gestión de las actividades y entidades orientadas a atender las necesidades de la infancia y adolescencia, creando alternativas (cómo veremos en los siguientes puntos) para dar solución a los problemas de los menores.

1.2.1.-OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ATENCIÓN A LA INFANCIA.-

Son objetivos y líneas de actuación de la DGAI las siguientes (Departament de Benestar Social, 1992b):

-desarrollo máximo de los niños como personas, como miembros activos de la sociedad, mediante la optimización de sus circunstancias familiares y sociales;

¹ "Cuando se retira a un niño de su familia por una situación de abandono o malos tratos, las Entidades Públicas tienen competencia para separar al niño de la familia y disponer lo que pueda ser mejor para el pequeño. Si no hay acuerdo entre la familia y la Administración, interviene una instancia judicial. Esto supone una mayor responsabilización de las CC.AA. en los mecanismos de protección" (García, 1992: 16).

-atención a la infancia con alto riesgo social, debido al contexto social en que viven. En este sentido, se ha de incidir en la prevención y diagnóstico de casos;

-potenciación de los acogimientos familiares y adopciones, cuando la familia no pueda hacerse cargo;

-atención en centros de los niños y jóvenes, ya que las medidas anteriores no siempre son suficientes, es necesario utilizar una serie de recursos de carácter residencial, adecuados a las necesidades de cada momento.

La Dirección General de Atención a la Infancia tiene encargada la protección de los menores desamparados domiciliados en Cataluña o de los que se encuentren eventualmente.

Se considera desamparado el menor que se encuentra en una situación "que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material" (Ministerio de Asuntos Sociales, 1991: 7).

Se produce una situación de desamparo cuando se detectan situaciones extremas que requieran una inmediata intervención de protección. La resolución de desamparo comporta que el organismo competente asuma las funciones tutelares sobre el menor, y esta resolución implica la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria. Pero si el desamparo es debido a una fuerza mayor de carácter transitorio, es suficiente la solicitud de los padres o guardadores, y en estos casos el organismo competente ejerce sólo la guarda, y

no queda suspendida la patria potestad².

En nuestra realidad, la DGAI asume las funciones tutelares sobre el menor y puede confiar su guarda, lo cual posibilita actuar de forma rápida en casos de extrema urgencia:

-TUTELA AUTOMÁTICA: Responsabilidad que incumbe a la Entidad Pública a la que corresponda la protección de menores (en nuestro caso a la DGAI), cuando se aprecie que un menor se encuentra en situación de desamparo.

La tutela automática la asume la Entidad Pública sin necesidad de intervención judicial previa, posibilitando la intervención de urgencia cuando la situación lo requiera, delegando la guarda, bajo su vigilandia, al Director de un centro o a las personas que lo reciban en acogimiento.

No obstante, se ha de informar posteriormente al Ministerio Fiscal de la actuación realizada y también se ha de informar a los titulares de la patria potestad del alcance de la medida adoptada y de los derechos de que disponen para reclamar delante de la autoridad judicial.

Esta tutela tiene un carácter de provisionalidad, es decir, se mantendrá en tanto subsistan las causas que determinan la intervención.

² Como señalábamos en el punto 2.1.1., apartado B, capítulo I, con la Ley 39/1991 (DOG nº 1543, 20-1-1992), se regula la tutela y las instituciones tutelares, así como lo referente a la guarda de los menores.

-GUARDA: supone para quien la ejerce la obligación de velar por el menor, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.

La Entidad Pública asumirá la guarda cuando los titulares de la patria potestad (padres o tutor) lo soliciten, justificando no poder atender al menor por enfermedad o por otras circunstancias graves (causas enumeradas en el Art. 172.2 del Código Civil). Esta solicitud ha de ser debidamente justificada y evaluada y ha de constar la decisión favorable del órgano competente (la DGAI), mediante la cual se autoriza, durante el tiempo necesario, el ingreso del menor en un centro o en un establecimiento residencial o bien un acogimiento familiar.

La guarda judicial es la que acuerda el Juez en los casos en que legalmente proceda. Es una resolución de la autoridad judicial competente disponiendo el internamiento de un menor en un centro residencial o confiándolo a una persona o familia determinada, quedando a resultas del procedimiento que se esté llevando a término.

1.2.2.-MEDIDAS DE PROTECCIÓN Y DE ADOPCIÓN.-

La Ley 37/1991 versa sobre las medidas de protección a los menores desamparados y de adopción, y en ella se contempla como recurso el acogimiento familiar. Se trata de un recurso relativamente nuevo en España, a través del cual se evita la institucionalización de los menores, y se ofrece una familia que quiera compartir su vida con niños y jóvenes que a veces presenta ciertas particularidades (grupos de hermanos,

disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales, dificultades de comportamiento, enfermedades crónicas, etc.).

El acogimiento familiar se define como "la medida que implica otorgar la guarda de un menor a una persona o núcleo familiar, con la obligación de cuidarlo, alimentarlo y educarlo por un tiempo, con la finalidad de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complementa temporalmente a la suya natural. Todo esto con independencia que los padres estén o no privados total o parcialmente de la patria potestad" (Departament de Benestar Social, 1992d).

En la mencionada ley se distingue entre acogimiento simple en familia o institución, y el acogimiento pre-adoptivo.

En el **acogimiento simple del menor por una persona o una familia** que pueda sustituir, provisionalmente, a su núcleo familiar, la familia de acogida debe tener muy claro, desde el principio, que se trata de un acogimiento temporal, por lo tanto, no puede hacer una configuración de la situación como definitiva. Se trata de facilitar la convivencia del niño en el seno de una familia que no es la suya, sabiendo ambas partes que se trata de una solución temporal.

El **acogimiento en una institución** se ha de aplicar cuando se prevea que la necesidad de separación de la propia familia sea transitorio y no haya sido posible o aconsejable el acogimiento por una persona o una familia.

El **acogimiento pre-adoptivo** sería el paso previo a la adopción. Es un período en el que se confirma la idoneidad de la familia y la adaptación del niño a ella.

La Ley 21/87 recomendaba ya el acogimiento familiar como paso previo a la adopción, y con la Ley 37/1991 se regula la adopción y se establece que la constitución de esta sea siempre judicial. La adopción es un acto jurídico que, por

medio de una decisión judicial, produce entre adoptante/s y adoptado un vínculo de filiación, al mismo tiempo que desaparecen, salvo excepciones, los vínculos jurídicos entre el adoptado y su familia anterior. Para que se lleve a cabo, se ha de tener siempre en cuenta el interés del adoptado.

Los trámites para iniciar una adopción empiezan a partir de la propuesta de la Entidad Pública al Juez, o en los supuestos contemplados en la Ley 21/87 los interesados podrán solicitarlo directamente al Juez.

Para poder adoptar se ha de ser mayor de 25 años, y entre el adoptado y el adoptante ha de haber una diferencia mínima de 14 años. Sólo pueden ser adoptados, en principio, los menores no emancipados que se encuentren en situación de acogimiento pre-adoptivo. El adoptado, a partir de la mayoría de edad, puede ejercer las acciones que le lleven a saber quienes han sido sus progenitores biológicos.

La adopción es irrevocable y sólo puede extinguirse en el supuesto de que dentro de los dos años siguientes a la adopción, y siempre que no perjudique gravemente al menor, lo solicite el padre o la madre que sin culpa no hubieran dado su asentimiento o no hubieran sido oídos según lo establece la Ley.

1.2.3.-CENTROS DE ATENCIÓN.-

La DGAI parte del objetivo de mantener al menor en su propia familia, sólo en aquellos casos en que el tratamiento no pueda llevarse a cabo en el seno de la propia familia dispone de unos equipamientos para niños y jóvenes.

Estos equipamientos y/o centros pueden agruparse en: centros de acogida, centros residenciales y centros diurnos.

Actualmente, en Catalunya, hay 163 centros residenciales y de acogida, entre centros propios y colaboradores, con cerca de 3000 plazas; y, 122 centros diurnos, de los cuáles 69 son centros abiertos y 53 son pretalleres. (Departament de Benestar Social, 1992b)

Centros de acogida.-

Son un equipamiento social para estancias de corta duración para casos de niños en situación de urgencia, con problemas socio-familiares:

- .urgencia por irresponsabilidad de los padres;
- .situaciones de urgencias familiares (encarcelamiento, internamiento por enfermedad, orfandad, etc.).

Son funciones de los centros de acogida:

- .el acogimiento inmediato y temporal de niños y adolescentes en situación de urgencia;
- .atender sus necesidades básicas y ofrecer un marco de atención socio-educativa compensatorio;
- .facilitar la evaluación socio-educativa de los casos y canalizarlos hacia el recuso más adecuado.

El centro de acogida tiene como objetivos:

- .proporcionar acogimiento temporal a los niños con el fin de evitar el deterioro de las situaciones de riesgo que los envuelven;
- .hacer una valoración más profunda de la problemática que envuelve al niño, para decidir la alternativa más adecuada en los casos en que las circunstancias no permiten valorar la situación mientras está en su medio.

El centro ha de programar actividades orientadas a conseguir los objetivos planteados:

- .la atención de necesidades básicas (alimentación, higiene, ...);
- .actividades educativas compensatorias para que el niño supere las carencias, perturbaciones o déficits que le hayan afectado;
- .actividades culturales, lúdicas y deportivas para la organización del tiempo libre.

Centros residenciales.-

Los centros residenciales son equipamientos sociales para niños y jóvenes que necesitan un acogimiento residencial debido a su situación psico-socio-familiar. Tienen como objetivo garantizar la homogeneidad de las actuaciones sociales en el marco de un programa de intervención global y único para cada situación.

Actualmente se han suprimido los centros masificados, reconvirtiéndose en estructuras más parecidas a lo que es una situación familiar. Grupos de 6-8 niños de los que se encarga un miembro de la institución, y centros con 20-25 plazas.

Son funciones a desarrollar por estos equipamientos residenciales:

- atender las necesidades básicas de sus usuarios;
- ofrecer un marco de atención socio-educativa compensatoria;
- realizar una tarea de evaluación socio-educativa continuada;
- apoyar el trabajo social que los Servicios Sociales de Atención Primaria realizan con la familia y comunidad,

servicios con los que se establece una estrecha coordinación.

Dentro de estos equipamientos residenciales podemos distinguir varios tipos:

-residencias que funcionan con el principio psico-pedagógico de verticalidad acogiendo a niños y jóvenes hasta los 18 años;

-residencias infantiles que acogen chicos y chicas hasta los 14 años. Niños y niñas conviven durante un tiempo con un equipo de educadores que dan al niño un tratamiento compensatorio, cuando la familia no tiene capacidad para hacerlo y por tanto se requiere que el niño sea separado de su familia;

-residencias juveniles que acogen jóvenes de 14 a 18 años. En ellas se trabaja la introducción al mundo laboral y la preparación hacia la emancipación.

Centros diurnos.-

Como ya comentábamos en el punto 1.1.1.2. de éste capítulo, los centros diurnos son equipamientos que atienden a niños y jóvenes con problemáticas psico-sociales de origen socio-familiar, en régimen diurno. Estos centros, pre-talleres y centros abiertos, reciben apoyo y tienen convenios de colaboración con la DGAI.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

2.-DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO.-

La actuación desde el ámbito educativo en lo que hace referencia a las necesidades educativas especiales pasa por optar por una "escuela integradora, de forma que se consiga una escuela para todos. Sin embargo, la integración de los minusválidos sociales queda muchas veces olvidada e incluso, en ocasiones, ni se plantea precisamente por todo el rechazo de nuestra sociedad a todas aquellas personas que no aceptan sus normas de conducta" (Vega, 1989: 12).

Los principios que han de regir la educación, con el fin de proporcionar a los alumnos con necesidades educativas especiales una educación que se adecúe a estas necesidades, en entornos educativos lo menos restrictivos posible, son (Decreto 117/1984 de 17 de abril) los siguientes:

-**Normalización**: se defiende un sólo servicio escolar ordinario. Todos utilizarán, excepto casos excepcionales, los servicios y recursos de que dispone la comunidad.

-**Sectorización**: el alumno que presente algún déficit o problema, ha de poder recibir la ayuda necesaria en su propio contexto.

-**Integración escolar**: tanto la política del MEC como de las Comunidades Autónomas que tienen competencia en materia de educación, tienden a fomentar la integración de los niños con deficiencias en los centros escolares ordinarios.

-**Individualización de la enseñanza**: se refiere al derecho que tiene todo sujeto a recibir la atención educativa que desarrolle al máximo sus capacidades. Se propone un currículum escolar abierto y flexible que hay que "cerrar" o concretar en cada escuela (proyecto educativo), en cada clase (la programación del grupo-

clase) y en el alumno, si es que presenta necesidades educativas especiales¹ .

Como veremos a continuación la educación compensatoria, las aulas de educación especial, las escuelas de acción especial, ..., son algunas de las acciones que la administración educativa lleva a cabo con el fin de proporcionar a la escuela mecanismos que puedan generar procesos que ayuden a conseguir la integración social y escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.1.-LA ACCIÓN EDUCATIVA Y EL RESPETO A LA DIVERSIDAD.-

2.1.1.-EDUCACIÓN COMPENSATORIA.-

La Educación Compensatoria es una corriente política y pedagógica que surge en Estados Unidos en los años 60 con la publicación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria, y tiene como finalidad evitar las desigualdades sociales a partir de la escuela; es un movimiento, que se ha ido extendiendo a todo el mundo industrial.

A través de la educación compensatoria se desarrollan programas específicos de atención educativa a poblaciones socio-culturalmente deprivadas, con la finalidad de nivelar la participación de los diversos grupos sociales.

A continuación analizaremos cual ha sido la evolución de la Educación Compensatoria en España y en Cataluña.

¹ El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, asume las opciones curriculares realizadas por Coll (Marc curricular per a l'ensenyament obligatori, 1986), y un año más tarde, 1987, el MEC en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, recoge también como opción el tema de las adecuaciones curriculares.

2.1.1.1.-EN ESPAÑA.-

La Educación Compensatoria aparece como la garantía necesaria para conseguir unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo en todo el territorio español, y para conseguir la desaparición de desigualdades sociales.

La política educativa llevada a cabo a través del Ministerio de Educación y Ciencia, en cuanto a educación compensatoria se refiere (Muñoz, 1988) es la siguiente:

- publicación del Real Decreto 1174/83, de 27 de abril de 1983 sobre Educación Compensatoria (BOE 11-5-83); en él se dice que "la desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, por su nivel social o lugar de residencia exige que la política educativa tenga una proporción compensatoria e integradora ...";

- instrumenta medios personales y recursos para la puesta en marcha de los programas;

- organiza programas desde las Direcciones Provinciales de Educación;

- establece convenios con las Comunidades Autónomas para los programas en el ámbito de éstas, aunque tengan competencias exclusivas en materia de educación.

Antes de la promulgación de este Decreto, en España, la política educativa no había adquirido una proyección compensatoria e integradora, pues con la Ley General de Educación de 1970 sólo se hablaba de la educación especial de deficientes e inadaptados.

Este Real Decreto establece las líneas fundamentales de un programa de educación compensatoria en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que requieren una especial atención educativa:

- zonas geográficas que muestran tasas de analfabetismo superiores a la media nacional;
- centros con alumnos que no pueden seguir el curso académico;
- abandono de la educación elemental;
- no escolarización en enseñanzas medias y en particular en formación profesional ...;

La atención preferente, a sectores especialmente desfavorecidos se desarrollará mediante acciones compensatorias, derivadas del Decreto, que se materializan a través de programas que desarrollen actuaciones bien definidas:

- a) Programa de apoyo a la escuela en el ámbito rural
- b) Programa de proyectos de compensación en centros educativos
- c) Programa de atención a jóvenes desescolarizados de 14 a 16 años
- d) Programa de escolarización y seguimiento de minorías culturales
- e) Programas de alfabetización
- f) Programa de atención a población itinerante, temporera y otros colectivos.

A continuación hacemos un breve análisis de cada uno de estos programas.

a) PROGRAMA DE APOYO A LA ESCUELA EN EL ÁMBITO RURAL, que tiene como objetivos prioritarios:

-atender a los preescolares desescolarizados que no pueden ir a centros escolares, por tratarse de población rural muy dispersa. La acción educativa se dirige a los propios niños y/o a las familias;

-el aumento de la calidad educativa en el ámbito rural, mediante un apoyo a las escuelas con mayores déficits de infraestructura y recursos, especialmente escuelas de una a tres unidades, así como a las zonas educativas más aisladas y con estructuras socioculturales deficitarias, mediante la "Constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los Centros docentes con mayores desfases" (Art. 2ªa).

A través de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo a EGB y Preescolar, se ofrecen recursos y material didáctico a las escuelas, y tienen como funciones:

.elaborar y difundir material didáctico para los diversos ciclos de EGB adaptado a los alumnos y características de la zona;

.asesorar al profesorado de las escuelas en técnicas de trabajo con alumnos, especialmente en preescolar y ciclo inicial;

.favorecer la creación de seminarios didácticos permanentes entre el profesorado en el Centro de Recursos;

.publicar revistas y folletos educativos elaborados por profesores y alumnos;

.atender, en colaboración con los Equipos Multiprofesionales, a aquellos alumnos que manifiestan retrasos en su desarrollo.

b) PROGRAMA DE PROYECTOS DE COMPENSACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS: un objetivo de los centros educativos debe ser prevenir el fracaso y abandono escolar. Los centros de EGB y FP con problemas de fracaso y abandono escolar prematuro pueden proponer proyectos. Estos pueden ser de tipo preventivo, al inicio de la escolaridad (se incide en la integración del niño en el ambiente escolar, en el desarrollo de habilidades intelectuales básicas, ...) o proyectos orientados hacia alumnos de Ciclo Superior (talleres, tutorías, recuperación de técnicas instrumentales básicas, ...).

c) PROGRAMA DE ATENCIÓN A JÓVENES DESESCOLARIZADOS DE 14 A 16 AÑOS: su finalidad es experimentar programas de integración social y cultural para adolescentes no escolarizados y orientarles hacia su incorporación al estudio o trabajo. Pretende conseguir que los jóvenes que fueron rechazados por el sistema escolar o bien lo rechazaron por su escasa flexibilidad, puedan tener una oportunidad de reincorporación y una mejor preparación para el mundo laboral, a través de las aulas taller, como se contempla en el Art. 2ºc.: "Establecimiento de cursos especiales para jóvenes de 14 y 15 años no escolarizaods, a fin de proporcionarles formación ocupacional y completar la formación general recibida en Educación General Básica".

d) PROGRAMA DE ESCOLARIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE MINORIAS CULTURALES: referidas fundamentalmente a la población gitana, pero se extiende también a otros colectivos (magrebíes, ...) que, aunque son menos numerosos, necesitan de una atención especial para conseguir su integración efectiva. Tiene como objetivos: escolarizar a la población infantil de estos colectivos, regularizar su asistencia a la escuela, reducir el absentismo, evitar el abandono temprano, y la alfabetización de los adultos de este grupo de población.

Es necesario un esquema flexible y ajustado a las necesidades para conseguir estos objetivos, por lo que habrá un plan concreto provincial de atención a estas minorías.

e) PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN: Art.2ºd. "Desarrollo de campañas de alfabetización para la erradicación del analfabetismo aún existente, de acuerdo con las características de los alumnos".

f) PROGRAMA DE ATENCIÓN A POBLACIÓN ITINERANTE, TEMPORERA Y OTROS COLECTIVOS: se dirige a los hijos de temporeros, feriantes, ..., cuya itinerancia, casi permantente, impide una escolarización normalizada de la población escolar, al menos, durante determinadas épocas del año. En este programa se atiende igualmente a la población infantil de larga hospitalización.

Durante el curso 83-84, se firmaron los Convenios con las diversas Comunidades Autónomas (también se podían establecer convenios con las diputaciones, ayuntamientos o otras entidades públicas o privadas), con la finalidad de que se llevaran a cabo las acciones previstas por el Real Decreto 1174/83.

Con el transcurso de los años y debido a una serie de condicionamientos socio-culturales y políticos, ha habido variaciones en la aplicación de los diferentes programas. Así, por ejemplo, han descendido las actuaciones dirigidas al preescolar desescolarizado (niños de pueblos sin escuela), debido sobre todo al descenso de la población infantil en la zona rural. Por otra parte las actuaciones dirigidas a alumnos desescolarizados dejan de tener sentido al extenderse la obligatoriedad de la enseñanza a los 16 años.

El modelo compensatorio actual, según Lozano (1992), presenta una triple orientación compensadora:

- la que afecta a zonas geográficas que tienen características que les hacen susceptibles de ser objeto de compensación. En ellas actúan los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo que además de paliar las deficiencias de los centros incompletos, sirven para dinamizar en los centros y a la propia comunidad educativa;

- la de los proyectos de compensación educativa en centros de EGB, que abarca la integración educativa para minorías étnicas, la prevención del fracaso y del abandono escolar (a través de acciones dirigidas a fomentar el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos) y las actuaciones a través de talleres para alumnos de Ciclo Superior;

- la concesión de becas y ayudas al estudio.

En la LOGSE se dedica todo un título a la compensación de las desigualdades, donde se plantea una educación compensadora de estas:

"Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos llevarán a cabo las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello". (Art. 63.1)

"Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole". (Art. 63.2)

La Administración educativa ha de asegurar una actuación preventiva y compensadora, garantizando:

-en educación infantil: la escolarización de todos los niños de nivel de renta socio-económica baja;

-en educación primaria: una plaza escolar gratuita en su propio municipio a todos los alumnos;

-en zonas rurales: la prestación gratuita de los servicios escolares: comedor, internado ...;

-en los centros cuyos alumnos tienen dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación, dotará de los recursos humanos y materiales para compensar esta situación.

El desarrollo que ha tenido la acción compensatoria en el territorio MEC y en las Comunidades Autónomas ha sido bastante homogéneo, aunque la educación compensatoria en Cataluña, como veremos a continuación, ha tenido su propia regulación.

2.1.1.2.-EN CATALUÑA.-

La necesidad de la educación compensatoria, en Cataluña, era ya recogida en la Resolución 37/1 del Parlamento de Cataluña, de 10 de Diciembre de 1981 (hoy, reformada, Resolución 194/III de 7 de Marzo de 1991) y también la recoge el artículo 32 de la Ley 11/1985 de 13 de Junio de Protección de Menores².

En el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el "Departament d' Ensenyament" de la "Generalitat" de Cataluña sobre Educación Compensatoria (BOE nº 309. Lunes 26 de Diciembre de 1988) se establecen como prioritarios los siguientes programas y ámbitos de actuación (Departament d'Ensenyament, 1990c):

- a) Programa orientado a la atención escolar de alumnos con riesgo de marginación social
- b) Programa de apoyo a la escuela rural
- c) Programa aulas-taller
- d) Programa de aprendizaje de oficios
- e) Programa de alfabetización de adultos

a) PROGRAMA ORIENTADO A LA ATENCIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON RIESGO DE MARGINACIÓN SOCIAL.

Pretende ayudar a la plena integración escolar de los niños con riesgo de marginación social, intentando llegar a una normalización y optimización de los servicios y recursos que para obtener este objetivo hacen falta.

² Art. 32.d: "Si no es posible que los menores asistan a los centros escolares normalizados de la zona, la actividad escoescolar del centro se ha de adaptar a las necesidades y a las características de los menores internos con el objetivo de conseguir una educación integral y compensadora.

"En un sentido muy amplio consideramos marginado social al niño que por carencias debidas a la situación socio-cultural de su familia presenta problemas de maduración personal, de habituación y socialización, así como también dificultades en orden a la motivación, al ritmo y a la continuidad en el aprendizaje". (Departament d'Ensenyament, 1990b: 1)

El Programa de marginados sociales de educación compensatoria del Departament d'Ensenyament tiene como objetivo prioritario conseguir la plena escolarización de los niños con riesgo de marginación social originada por la situación socio-económica de sus familias y/o por la pertenencia a minorías étnicas (gitanos, árabes -procedentes en su mayoría de Marruecos-, etc.). Como es una problemática que no sólo afecta al aspecto educativo, sino también a la protección y asistencia de los niños con riesgos de marginación se estableció un convenio de colaboración (Orden de 24 de Octubre de 1989. DOGC nº 1238. 5-1-1990.) entre los departamentos "d'Ensenyament" y de Bienestar Social.

El Programa de Marginados Sociales atenderá a los alumnos con escolarización deficiente motivada por:

- matriculación tardía:** niños que han sido escolarizados por primera vez con más de 7 años (o bien con más de cinco años cuando desconocen totalmente las lenguas castellana y/o catalana);
- absentismo elevado:** cuando las ausencias a la escuela, motivadas por nomadismo familiar u otras causas muy específicas, superan los 50 días por curso;
- condiciones de vida y vivienda muy degradadas** (barraquismo, ...).

Así pues, los alumnos con dificultades de educación especial, caracteriales, con mal comportamiento, ... no entran en el Programa de Marginados Sociales.

Con la finalidad de asegurar una buena escolaridad de estos niños, el Programa de Educación Compensatoria plantea como actuaciones:

.asegurar que estos alumnos, sea cual sea su procedencia y su cultura, puedan tener las máximas posibilidades educativas y que su experiencia escolar sea positiva y gratificante;

.asesorar a los centros escolares que matriculan alumnos con riesgo de marginación étnica y/o racial;

.elaborar materiales didácticos adaptados a las necesidades que presentan estos alumnos;

.ofrecer elementos de información y formación a los profesores que les atienden;

.garantizar que todos los alumnos marginados tengan unas ayudas económicas referentes a libros de texto, material didáctico ... que necesitan para su trabajo escolar;

.animar a los centros escolares a plantearse una auténtica educación intercultural;

.facilitar la participación de las familias en las diferentes actividades y asociaciones que hay en la escuela, para que se cree un clima de proximidad entre las diferentes etnias de manera que haya un clima de comprensión y respeto mutuo.

Los alumnos se escolarizan en escuelas próximas a su domicilio y en el curso adecuado a su edad (3000 alumnos árabes se matricularon durante el curso escolar 1991/92 en centros escolares de Cataluña); reciben la atención del profesor del aula, y, si es necesario, son ayudados por el

maestro de compensatoria; en el caso de haber problemas relacionados con el área familiar, también hay el asesoramiento de un asistente social³.

La función del maestro de compensatoria es la de colaborar con el tutor del aula, lo que permite:

- contemplar diferentes formas de organización de la actividad interna y de agrupamiento de los alumnos;
- potenciar la acción directa del tutor con los alumnos con mayor riesgo de marginación, etc.

La función del asistente social de la zona será la de intentar conseguir una buena relación de las familias con la escuela, les orientará en los hábitos de higiene y puntualidad, y en la necesidad de reducir al máximo el absentismo.

b) PROGRAMA DE APOYO A LA ESCUELA RURAL.

Los objetivos de los planes de apoyo son:

- .coordinación de los profesores de las escuelas del área de influencia;
- .ayuda a los grupos de trabajo que elaboran materiales para una área educativa o un ciclo;
- .docencia en algunos de los ciclos de las escuelas;
- .organización de actividades interescolares;
- .servir de enlace entre los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) o Extensiones de CRP y las escuelas.

³ Durante el curso 1990-91, en Cataluña hubo 54 maestros dedicados al Programa de Marginados Sociales, y 5 asistentes sociales; en la provincia de Tarragona fueron 6 maestros.

Desde la publicación del Decreto 195/1988 de creación de "Zones Escolars Rurals", la mayoría de éstas han surgido de los ámbitos de influencia de los planes de apoyo. Los planes de apoyo que tienen en su ámbito territorial alguna Zona Escolar Rural, han adaptado sus planes de actuación al funcionamiento de dicha zona.

c) PROGRAMA AULAS-TALLER:

En el ámbito de la Educación Compensatoria representa un recurso educativo destinado a los alumnos de Ciclo Superior y del que dispone la escuela para huir del peligro de separar artificialmente la actividad manual de la intelectual, y a la vez potenciar la relación biunívoca ente estos dos aspectos de la actividad.

El aula-taller ha de estar plenamente integrada en el Proyecto Educativo del Centro, y ha de tener una programación propia, específica para cada una de las técnicas, que permita establecer relaciones con otras áreas curriculares, y a su vez, la adaptación a las diversas situaciones y necesidades de los grupos y que desarrolle todas las posibilidades del alumno.

El aula taller tiene entidad por ella misma, sus objetivos generales son:

- .conseguir los aprendizajes propios de la técnica que se propone;
- .conseguir el nivel de sociabilidad propio de la etapa evolutiva;
- .llegar a la recuperación de déficits en el aspecto madurativo e instructivo.

Pero, el objetivo primordial es: la motivación del alumno a través del trabajo manual que le permite realizar algo útil y accesible a sus posibilidades y así mejorar su autoestima y despertar un interés mayor en los aprendizajes de tipo intelectual.

La mayoría de aulas-taller se sitúan en centros que atienden a población escolar con necesidades de tipo social, cultural y económicas, considerándolas como un recurso pedagógico de amplio alcance que la escuela incorpora, de la misma manera que incorpora otros, y que es utilizado por todos los alumnos del ciclo.

En el aula taller se atiende también a aquellos alumnos que presentan unas necesidades educativas más específicas; conviene que determinados alumnos que por los motivos que sea no siguen el ritmo de los aprendizajes, pasen más tiempo al aula-taller, pero sin que lleguen a constituir un grupo aparte.

d) PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE OFICIOS.

Los cursos de Aprendizaje de Oficios intentan establecer una respuesta educativa adecuada a los adolescentes con necesidades educativas especiales en el marco de las EEMM. Es un recurso para el tratamiento de la diversidad, como preparación para la inserción al mundo laboral o como programa compensatorio para jóvenes desescolarizados. Este programa va dirigido fundamentalmente a:

- a) Aquellos jóvenes de 14 a 17 años que por sus características personales y de acuerdo con el seguimiento que se haya hecho en la escuela y con el informe del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico), se vislumbra que no podrá conseguir los contenidos y objetivos terminales de cada

área/materia de la Enseñanza Secundaria (de FP I), aunque se le ofrezcan ayudas individuales específicas.

En consecuencia, son necesarias unas actuaciones pedagógicas para que los alumnos alcancen los objetivos generales del Aprendizaje de Oficios:

- modificar contenidos y objetivos terminales de la mayoría de áreas de FP-1;
- proponer nuevos contenidos y objetivos;
- introducir modificaciones en la organización del currículum, en las estrategias instructivas en la clase, en las agrupaciones de alumnos, en la evaluación, en los materiales didácticos, etc.

b) Aquellos jóvenes que pueden tener éxito en el aprendizaje básico y global de algunos oficios de base tecnológica poco compleja y que pueden colaborar y participar en un trabajo y por tanto orientarse laboralmente.

En este caso será necesario la incorporación de objetivos y contenidos que faciliten el conocimiento general de un oficio y el aprendizaje de hábitos de trabajo.

En definitiva, este programa pretende lograr la inserción social y laboral en el entorno socio-económico que envuelve al alumno mediante la adquisición de unos aprendizajes básicos.

Como hemos comentado en el punto anterior, el hecho de que con la Reforma se extienda la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, hace que no se sepa aún cual va a ser el futuro de estos programas.

e) PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS.

Dirigido a diversas zonas en las que el número de personas que no saben leer y escribir es muy elevado, así como individualmente a las personas adultas que no han adquirido el dominio de las técnicas básicas de lectura y escritura y que por diversas razones no se incorporan a la red de escuelas de adultos. Se trata de despertar el interés de las personas adultas por el aprendizaje de la lectura y escritura, posibilitar la adquisición de técnicas instrumentales básicas y facilitar la comprensión de la realidad personal y su incorporación a la comunidad.

Las aulas y profesores están adscritos administrativamente a un colegio público aunque funcionen en aulas cedidas por Ayuntamientos y Asociaciones de vecinos.

En Cataluña la formación de adultos ha sido transferida al Departamento de Bienestar Social (Decreto 186/1988, de 1 de Agosto, por el que el Departamento de Bienestar Social asume las competencias sobre formación permanente de adultos. DOGC nº 1030, de 12.8.1988).

Después del análisis de los diferentes programas, vemos que cada uno de ellos se dirige a sectores bien diferentes que requieren de una atención especial en educación, y por tanto también requieren un planteamiento educativo específico.

A continuación presentamos otra de las acciones que se ha llevado a cabo por parte de la administración educativa para cubrir el vacío que a nivel educativo han creado ciertos colectivos sociales a los que se ha catalogado como marginados (por aspectos étnicos, económicos, sociales ...): las escuelas de acción especial.

2.1.2.- ESCUELAS DE ACCIÓN ESPECIAL.-

Estas escuelas están ubicadas en una zona de conflicto social y prestan atención a las características psicopedagógicas que presenta la población escolar. En este tipo de zonas se da un elevado grado de absentismo y de fracaso escolar. Su objetivo es atender las necesidades prioritarias en zonas socialmente desasistidas y así compensar los déficits educativos de su situación específica.

Una Resolución de la Dirección General de Programación e Inversiones, de 5 de Mayo de 1973, aprobó la creación de la Junta de Promoción Educativa de Suburbios de Barcelona. Cuando la "Generalitat" asume los traspasos en materia de educación, decide que las funciones y actividades que se llevaban a cabo a través de esta Junta, se extiendan al resto del territorio catalán. Así pues, se suprime dicha Junta y por la Orden de 10 de Noviembre de 1982 (DOGC, nº 293. 12-1-1983), se constituye la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial de Cataluña, con la finalidad de adecuar la realidad de las escuelas de Cataluña al medio sociológico en que se encuentran.

Como estas escuelas necesitaban de la acción conjunta de diversos departamentos de la Generalitat, pues la incidencia de estos en los diferentes barrios donde fueron creadas dichas escuelas era muy directa, se incluyeron representantes de los Departamentos de Justicia, Gobernación, Sanidad y Seguridad Social en las Juntas de Promoción Educativa de Acción Especial de Cataluña, con el fin de llevar a cabo una política global y conjunta (Orden de 1 de Marzo de 1983).

El 18 de Marzo de 1983 se publica en el mismo DOGC la lista de escuelas que se integran en dicha Junta. En nuestra provincia en un principio son ocho escuelas las que pasan a denominarse escuelas de acción especial:

- C.P. Nuestra Señora de la Esperanza (Barrio Nuestra Señora de la Esperanza -Tarragona-)
- C.P. Jaime I el Conquistador (Tarragona)
- C.P. Camplocclaro (Urbanización Virgen del Pilar -Torreforta -Tarragona-)
- C.P. Bonavista (Bonavista -Tarragona-)
- C.P. La Plana (La Plana -Vila-Seca y Salou-)
- C.P. Remolinos (Tortosa)
- C.P. San Bernat Calbó (Reus)
- C.P. Dr Alberich Casas (Reus)

A partir de aquí y para que otros nuevos centros pudieran integrarse a la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial de Cataluña, se han tenido en cuenta los aspectos que, por orden de importancia se especifican a continuación (Art. 4.1. Orden de 10 de Noviembre de 1982. DOGC nº 293. 12-1-83):

- a) que las escuelas no estén integradas en los núcleos de población y presenten insuficiencia de servicios;
- b) que sus alumnos presenten déficits de nutrición, higiene y salud;
- c) que tengan un considerable grado de analfabetismo;
- d) que se haya detectado incapacidad de las familias afectadas para asumir responsablemente la escolaridad;
- e) que la zona en cuestión se caracterize por la agresividad ambiental y la delincuencia;
- f) que haya una presencia de grupos étnicos marginados;
- g) que haya un grado alto de paro;
- h) que haya un alto grado de abandono escolar;
- i) que haya un absentismo escolar significativo;
- j) que haya un retraso en la edad de inicio de la escolarización;
- k) que haya niños sin escolarizar;
- l) que haya un número alto de niños con inadaptación de diferentes tipos;
- m) que los alumnos sean hijos de familias numerosas.

El hecho de formar parte de la Junta de Escuelas de Acción Especial es competencia de la Administración después de haber conocido, estudiado y evaluado cada caso, en función de la totalidad de las escuelas.

Las escuelas de acción especial reciben una dotación económica específica, de becas para comedores escolares y de equipamientos adecuados (aulas taller, ...). Se ha procurado que la dotación económica por alumno fuera superior a las Escuelas de Régimen Ordinario, ya que los recursos de los alumnos son inferiores.

Los alumnos de estas escuelas pueden continuar su escolaridad más allá del tiempo que se les permite a los alumnos ordinarios, y también se ha procurado que la ratio no pase de 25 alumnos/aula⁴.

Los centros de acción especial han de presentar un proyecto pedagógico específico, de acuerdo a su realidad y recursos, que remarque la función compensatoria que han de cumplir. Los órganos correspondientes harán el seguimiento de manera que desde la Comisión Territorial anualmente se pueda evaluar el proceso educativo de cada centro, tanto en lo que hace referencia a su situación sociológica como al desarrollo pedagógico.

Las actuaciones de las escuelas de acción especial se dirigen a los diversos componentes de la comunidad educativa (alumnos, maestros, padres y entorno), y se concretan en programas específicos y diferenciados según las características socio-culturales de cada caso.

⁴ Resolución de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 11 de enero de 1984, por la que se dictan las normas de matriculación en los Centros públicos y privados de Cataluña para el curso 1984-85: "En los centros pertenecientes a la Junta de Promoción Educativa de Escuelas de Acción Especial, la oferta de puestos escolares se ajustará al módulo de 25 alumnos/aula".

Como vemos son significativas las características que definen y a su vez distinguen a una escuela de acción especial con respecto a las demás:

- los profesores que soliciten una plaza en una escuela de acción especial han de presentar un proyecto a la Junta de Escuelas de Acción Especial, en el que se ha de demostrar un buen conocimiento del barrio, pueblo o ciudad donde se encuentra la escuela, de sus habitantes, alumnos, ... y también presentar una programación sobre la materia o materias que abarca la plaza a la cual quiere acceder. Ello favorece el conocimiento por parte del profesor del lugar donde va y el tipo de incidencia educativa que realizará;

- las escuelas de acción especial se encuentran dotadas de una serie de servicios especiales (aulas taller, comedor escolar, ...);

- disponen de programas para luchar contra deficiencias bastante palpables: programas de higiene, de seguridad vial, de prevención de la drogadicción y alcoholismo, ...

Puesto que las escuelas de acción especial han gozado de un privilegio económico y de ratio, otras escuelas que también se han encontrado en condiciones similares han solicitado ingresar en dichas escuelas. La Junta de Escuelas de Acción Especial ha ido integrando otras muchas escuelas, pero no ha incrementado proporcionalmente las dotaciones económicas, con lo cual los presupuestos asignados se han ido repartiendo entre las escuelas que formaban parte de las escuelas de acción especial. Esto ha provocado un descontento en dichas escuelas, que debido al recorte presupuestario no han podido desarrollar el proyecto educativo planteado y no han podido dar respuesta a la realidad de su entorno.

Con la Resolución de 10 de Abril de 1991 (DOGC nº 1436, 29.4.1991) desaparecen las escuelas de acción especial, como tales. Dichas escuelas pasan a formar parte de la clasificación que se hace de centros con especial dificultad, centros públicos de pre-escolar, educación general básica y educación especial de Cataluña (Art.2):

- escuelas de acción especial;
- escuelas rurales de uno y dos puestos de trabajo, independientemente que pertenezcan o no a una zona rural, y escuelas rurales de tres puestos de trabajo, si imparten pre-escolar y segunda etapa de EGB;
- centros públicos de educación especial;
- centros de régimen especial que llevan a cabo la experiencia de integración de alumnos con graves disminuciones.

2.1.3.- AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.-

Las aulas de educación especial en los centros ordinarios se crearon a partir de la Ley de Integración (Ley 13/1982)⁵ con dos objetivos:

- Prevención:** ofrecer un servicio prioritariamente preventivo y, por tanto, vinculado a los niveles más bajo (Educación Infantil y Primaria), dado que la tarea específica de estos niveles es potenciar el desarrollo cognitivo del niño y procurarle la adquisición de los instrumentos básicos del aprendizaje.

⁵ Resolución de la "Direcció General d'Ensenyament Primari", de 11 de Octubre de 1982, sobre la creación, el funcionamiento y la supresión de aulas de Educación Especial. DOGC de 15 de Septiembre de 1982.

-Tratamiento: éste ha de ser entendido como una reeducación individual o en pequeño grupo y siempre teniendo en cuenta la problemática concreta del niño, garantizando su integración en el grupo clase.

Se crearon como recurso, para atender las necesidades educativas especiales de los niños con un retraso global en su desarrollo o con trastornos específicos que tuvieran repercusiones importantes en su aprendizaje escolar.

Decimos que un alumno tiene necesidades educativas especiales si se le aprecian **dificultades de aprendizaje** que hacen necesario disponer de **recursos educativos especiales** para atender a tales dificultades (Echeita, 1989):

-dificultades de aprendizaje: impedimentos para aprender mayores que la mayoría de los niños de su edad, o discapacidades que dificultan utilizar los mecanismos educativos que la escuela proporciona normalmente;

-recursos o servicios educativos especiales o específicos: servicios que abarcan tanto los medios de orden personal (profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta,...), como material (adaptaciones arquitectónicas del edificio, sistemas de ampliación del sonido y/o imagen, ...) que van a necesitar algunos alumnos para llevar a término su propuesta curricular individualizada.

Se inicia el proceso con la identificación de las necesidades educativas especiales, mediante la observación y a través del proceso de valoración psicopedagógica.

Una vez se han identificado las necesidades educativas especiales del alumno, se pasa a elaborar una propuesta curricular adecuada a tales necesidades y, a su vez, ajustada a las posibilidades del contexto escolar en que se ha de desarrollar.

Estas adaptaciones curriculares han de hacer referencia a los contenidos, objetivos (si se priorizan unos sobre otros), temporalización, aspectos metodológicos y didácticos, evaluación del proceso, etc.

Se distinguen tres tipos de aulas de educación especial según el tipo de alumnos y el tiempo que permanezcan en ellas (Departament d'Ensenyament, 1989):

-MODALIDAD A: se atiende en el Aula Ordinaria a todos aquellos alumnos con problemas específicos que interfieran de alguna manera en su desarrollo. Estos alumnos permanecerán en el aula ordinaria (AO) y seguirán el mismo programa de curso que el resto de alumnos. La acción se desarrolla conjuntamente entre los maestros del AO, EE (educación especial) y EAP (equipo de asesoramiento psicopedagógico).

-MODALIDAD B: Dirigida a aquellos alumnos que tienen alguna dificultad grave que interfiere gravemente en su desarrollo escolar y que necesitan una atención especializada. La intervención se llevará a cabo en pequeños grupos formados de acuerdo con su problemática y con programas combinados, especiales y ordinarios.

-MODALIDAD C: se atenderá a aquellos alumnos con unas necesidades específicas que no puedan ser atendidos ni en el aula AO, ni en el AEE de la modalidad B. La permanencia de los alumnos al AEE será continuada menos en aquellas áreas que su nivel les permita trabajar conjuntamente con los alumnos del AO.

Aunque estas aulas inicialmente fueron concebidas para que en ellas recibiesen atención educativa alumnos con algún tipo de problema o retraso en su desarrollo, en la práctica han tenido un funcionamiento bien diferente:

-algunas de estas aulas se han destinado a alumnos con un determinado déficit, los cuales realizaban en esa aula todos sus aprendizajes escolares, con un currículum propio, excepto en aquellas áreas (plástica, deportes, ...) en que desarrollaba actividades con los alumnos del aula ordinaria. Se realizaban en el AEE tratamientos que desbordaban el marco de los recursos escolares, ya que eran propios de técnicos especialistas (fisioterapeutas, logopedas, ...);

-el destino de la mayoría de las aulas de educación especial ha sido el de ser punto de encuentro de alumnos, de los diferentes ciclos, que presentaban dificultades para el seguimiento de los programas escolares, o que presentaban problemas de adaptación al grupo clase. Se realizaban en el AEE tareas de repaso, de recuperación de los contenidos del área ordinaria, sin tener en cuenta la base de los déficits.

El que a un alumno se le sitúe a veces en el aula de educación especial o no, depende en algunos casos del maestro del aula ordinaria que envía al niño conflictivo al aula de educación especial, con el maestro de apoyo, para no tener que "aguantarlo", e intenta traspasar a este la responsabilidad.

Aunque administrativamente sigue habiendo aulas de educación especial con sus correspondientes profesores, se avanza hacia formas de actuación menos segregadoras, es decir, se atenderá a los alumnos que lo necesiten en su clase superándose así la concepción del aula de educación especial como un espacio aparte, desvinculado del aula ordinaria (Departament d'Ensenyament, 1986).

Analizadas las acciones que la administración educativa lleva a cabo para ayudar al alumno a integrarse en la realidad escolar y social en la que se encuentra inmerso, pasamos a continuación a describir los recursos humanos materiales necesarios para desarrollar esta acción educativa.

2.1.4.-RECURSOS HUMANOS.-

2.1.4.1.-EQUIPOS DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO.-

"Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, como servicio público de la Administración Educativa, sitúan su ámbito de trabajo en la escuela y, desde la escuela, entendida la globalidad de la vida del alumno, se dirigen al medio familiar y al entorno social, tanto del mismo niño como de la institución escolar". (Giné, 1989: 77).

La mayoría de equipos psicopedagógicos (EAP) creados, ya sea a través del Ministerio de Educación y Ciencia, ya sea por las Administraciones autonómicas con competencias o por los Ayuntamientos, presentan estructuras y competencias equiparables.

Los EAP se crean en Cataluña por orden de 20 de mayo de 1983 (DOGC 13-7-83), y por la Resolución de la Directora General "d'Ensenyament Primari" de 31 de Julio de 1984, se establecen las líneas básicas de actuación de los EAP como órganos técnicos de carácter interdisciplinar dentro del sistema educativo de la Administración Pública Catalana.

Los EAP "no son un servicio específico para la atención a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, ya que tienen atribuidas funciones de asesoramiento y orientación psicopedagógica en todos los centros y, por tanto, a todos los profesores y alumnos. Su intervención, en relación con los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, suele ser notable porque juegan un papel determinado en la identificación de necesidades y en la escolarización y seguimiento de estos alumnos" (Departament d'Ensenyament, 1991: 13).

Cada EAP tiene un ámbito territorial definido e interviene en los centros del sector correspondiente.⁶

Existen también EAP especializados (actualmente hay tres en Cataluña) en algún tipo de disminución (Resolución 11/4/89), el ámbito de los cuáles es toda Cataluña.

Los EAP tienen una composición multidisciplinar y están constituidos básicamente por los siguientes profesionales: pedagogo, psicólogo y asistente social, que trabajan con un objetivo común: cuidar de la prevención, detección, valoración y seguimiento de la problemática educativa que se produce en el sector donde se inscribe su actuación.

Los EAP han de contribuir, dentro de una perspectiva multidisciplinar y en estrecha colaboración con el claustro de profesores, a la prevención educativa y a un mejor desarrollo del proceso educativo y de la renovación pedagógica.

Las funciones que desarrollará cada equipo y el ámbito de actuación, que será territorial, son las siguientes:

a) **Prevención educativa** en el medio escolar, familiar y social. Será el conjunto de actuaciones dirigidas a la institución escolar y, a través de ella, a la familia y al entorno social, encaminadas a modificar las condiciones que generan la desadaptación y/o el fracaso del alumno.

⁶ Actualmente en la provincia de Tarragona funcionan EAPs en las siguientes zonas: Tarragona, Canonja -Vila Seca, Salou y La Pineda-, Cambrils, Alt Camp -Valls-, Conca de Barberà, Priorat, Baix Ebre, Terra Alta, Ribera d'Ebre, Baix Penedes, Montsià y Reus.

b) **Detección**, tan pronto como sea posible, de los problemas y transtornos en el desarrollo psicológico del niño y **valoración multidisciplinar** de las necesidades educativas especiales de un alumno determinado y de sus posibilidades.

c) **Elaboración de adecuaciones curriculares individualizadas** que den respuesta a las necesidades educativas de cada alumno y **seguimiento del programa** de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales. "El programa de desarrollo individual es la concreción didáctica de las orientaciones psicopedagógicas y las líneas de acción que se desprenden del proceso de valoración multidisciplinar. Se trata de elaborar un programa adaptado a las necesidades detectadas y a las posibilidades del alumno en un momento evolutivo concreto, sin perder de vista los objetivos del grupo-clase" (Departament d'Ensenyament, 1986: 16).

d) **Orientación escolar, personal y vocacional** de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad. La orientación no sólo se ha de limitar a medir unas posibles aptitudes del alumno, sino que ha de potenciar y estimular estas posibilidades.

e) **Asesoramiento y ayuda técnica a los profesores** de EGB y de Educación Especial y de apoyo, en lo que hace referencia a la orientación escolar y vocacional de los alumnos.

h) **Contribuir** como órgano técnico sectorizado, en la **realización del diseño del cuadro de necesidades concretas del sector**, conjuntamente con los servicios educativos, sanitarios y sociales que operan en el sector, por tal de aportar información a la Inspección que, en el ámbito de sus competencias, formulará las propuestas a los órganos correspondientes en aquello que

se refiere a la planificación de nuevos servicios.

Es evidente que la intervención psicopedagógica se ha de plantear en cada una de las diferentes etapas del proceso educativo del alumno. En este sentido, a principios del curso 1984-85, se inicia la experiencia, con carácter experimental, de los EAP de Secundaria. Estos intervienen en los Institutos de F.P. con funciones de: orientación profesional y académica, atención individualizada y realizan conjuntamente con el centro el plan de acción tutorial. A esta iniciativa le han seguido otras, ampliándose también la actuación de los EAP al Bachillerato⁷.

Con la finalidad de que la actuación del EAP tenga continuidad en la escuela y el maestro tutor pueda responsabilizarse del programa de desarrollo individual, se han dotado a los centros públicos de educación general básica de un nuevo recurso: los maestros de apoyo.

2.1.4.2.-MAESTRO DE APOYO.-

Para dar respuesta educativa en una escuela ordinaria a alumnos con necesidades educativas especiales, se hace necesaria la figura de un profesional, maestro de apoyo, que colabore con el maestro del aula ordinaria y que ayude al alumno en las necesidades específicas que éste presenta.

⁷ En la provincia de Tarragona durante el curso 1992-93, han funcionado tres EAPs de Secundaria -Tarragona, Valls y Reus-, pero a partir de ahora no habrán EAPs específicos de Secundaria, sino que todos los EAPs habrán de tener personal dedicado a Secundaria.

Para llevar a cabo su tarea el maestro puede:

- estar adscrito a un sólo centro, maestro de apoyo fijo, cuando se trata de núcleos urbanos, que significa que este maestro atiende habitualmente alumnos de un solo centro ordinario;

- desplazarse, maestro de apoyo itinerante, cuando se trata de sectores de población rural, que significa que el maestro se ha de desplazar a centros diferentes para dar apoyo educativo a los alumnos, o bien se trata de maestros especialistas en la atención a los alumnos con deficiencias sensoriales o físicas escolarizados en centros ordinarios.

Las funciones del maestro de apoyo, en relación al tipo de necesidades educativas que presentan los alumnos que atienden, serán:

- si se trata de alumnos con retraso en el desarrollo, habrá de asesorar y dar apoyo al maestro-tutor, con el fin de facilitar que, desde un aula ordinaria, se pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos; es decir, asesorará dentro de los ciclos y a nivel individual. El que el maestro de apoyo se sitúe en el aula ordinaria o en un aula de educación especial, dependerá de las necesidades que el alumno presente, después de haber hecho una valoración, en función de dónde y cómo se pueda responder mejor a sus necesidades;

- si son alumnos con deficiencias sensoriales (visuales o auditivas): son maestros especializados los que intentan dar respuesta a estas necesidades, ya que en la mayoría de los casos los profesores tutores no están lo suficientemente capacitados para atender a alumnos con deficiencias sensoriales. Aunque lo que se pretende es

que el profesor del aula ordinaria, cada vez más, sea capaz de atender necesidades específicas con la ayuda del profesor de apoyo del centro o sector. Así, pues, la intervención del especialista en déficits sensoriales quedará circunscrita a la intervención puntual o intermitente ante necesidades muy específicas de los alumnos.

Vemos como cada vez más se va hacia un modelo de intervención en el que el maestro de apoyo interviene como asesor del maestro del aula ordinaria. Este apoyo o asesoramiento puede ser de diferentes tipos (Departament d'Ensenyament, 1990b):

-el maestro de apoyo se hace cargo de la actividad del grupo-clase durante una hora y permite que el tutor esté ayudando y trabajando más cerca (física y afectivamente hablando) de los niños con problemas o con necesidades educativas especiales, que van realizando la misma actividad o trabajo que los otros niños;

-el maestro de apoyo ayuda al tutor en el desarrollo de actividades que requieren mayor atención por parte del maestro y que el tutor solo no podría hacer. Por ejemplo, actividades individuales, de pequeños grupos, etc.

Analizados los recursos humanos pasamos ahora a hablar, muy brevemente, de las funciones de los recursos técnicos y materiales, necesarios para llevar a cabo la intervención.

2.1.5.-RECURSOS TECNICOS Y MATERIALES.-

Son todos aquellos medios de tipo didáctico que facilitan al alumno el trabajo escolar y los aprendizajes de los contenidos curriculares.

Según Zabalza (1987), las funciones de estos recursos técnicos y materiales serían las siguientes:

-innovadora: cuando su utilización genera cambios en los procesos de instrucción;

-motivadora: cuando refuerzan el aprendizaje;

-estructuradora de la realidad: permiten seleccionar los datos de la realidad en función de las características del medio;

-configuradora: de las relaciones que el alumno mantiene con los conocimientos a adquirir, condicionando las operaciones mentales de éste;

-operativa: cuando actúan guías metodológicas para organizar las experiencias de aprendizaje;

-formativa global: los medios pueden transmitir valores educativos.

Los recursos técnicos y materiales permiten adaptar los planteamientos educativos generales en función de las necesidades específicas de los alumnos con los que se ha de trabajar, por tanto han de considerarse y diseñarse junto con la propuesta curricular que hace el profesor en su grupo-aula. Por tanto, el profesor han de participar de manera activa a la

**hora de especificar el tipo y cantidad de recursos materiales
a utilizar; cómo se utilizarán, cuándo y por qué.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

3.-DESDE LA ACCIÓN JURÍDICA.-

A lo largo de los siglos ha cambiado la conceptualización de la delincuencia, así como la respuesta social a ésta.

En este capítulo haremos un poco de historia sobre cual ha sido la filosofía intervencionista sobre el delincuente (punto 3.1). En una primera etapa dominó el pensamiento retribucionista, el castigo había de ser proporcional al daño cometido -Escuela Clásica-; en una segunda etapa, se atiende al infractor y no al acto realizado -Escuela Positiva-.

Para unos el objetivo del sistema judicial de jóvenes era "prevenir la delincuencia, o recuperar a los jóvenes delincuentes con medidas apropiadas a su edad" (Lutte, 1991:223). Esto no se ha conseguido, justificándose este fracaso con la falta de voluntad política, medios insuficientes, etc.

Para otros, el verdadero objetivo del sistema represivo es ejercer un control sobre los jóvenes, particularmente sobre los más marginados, y éste si se ha cumplido.

También analizaremos cuáles son las tendencias actuales respecto a la intervención con menores y haremos una exposición de las respuestas que se dan el menor que ha transgredido las leyes establecidas, es decir, los programas de intervención (punto 3.2) que se están llevando a través de la "Generalitat" de Cataluña.

Y finalmente, un punto en el que se hace una reflexión sobre: hacia donde se orienta el futuro de la intervención en el campo de la delincuencia juvenil.

3.1.-EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS ACTUALES DE LA JUSTICIA DE MENORES EN EUROPA.-

La filosofía intervencionista sobre el delincuente se deriva de la Escuela Clásica y la Escuela Positivista del pensamiento criminológico.

La Escuela Clásica se desarrolló en la última etapa del s.XVIII y tuvo como máximos representantes a Beccaria y Bentham.

La escuela clásica (González, 1985) se basaba en los siguientes principios:

- el centro de atención es el delito;
- todos los hombres son libres e iguales, el delincuente no es diferente de los individuos normales;
- el Derecho Penal es un instrumento legal para defender del crimen a la sociedad, no para intervenir sobre el delincuente;
- los límites de la aplicación de las sanciones penales están fijados por la necesidad y la utilidad de la pena.

Así pues, se postulaba la idea de que el castigo había de ser proporcional al delito cometido, estableciéndose mediante un código el tipo de castigo correspondiente a cada delito. Las leyes penales buscaban devolver el mal causado por el delincuente a la sociedad (retribución) y intimidarle para que no volviera a delinquir, así como intimidar al resto de la sociedad con el fin de que no tuvieran deseos de violar la ley.

El modelo que se desarrolla durante ésta época es el represivo o clásico, modelo de control esencialmente autoritario y coercitivo. Muchos rasgos distinguen históricamente este sistema: vigilancia constante, aplicación de castigos corporales, etc. En épocas modernas la forma

represiva ha recibido el nombre de tratamiento institucional.

Es fácil preveer que en un sistema tan represivo, difícilmente puede conseguirse la educación del menor, ya que para que una actuación sea efectiva es necesaria su colaboración y confianza.

La **Escuela Positivista** o italiana (s.XIX), con los trabajos de Lombroso, entre otros, postula que la pena no debe ajustarse al delito, sino al delincuente (teniendo en cuenta sus motivaciones, circunstancias y características).

Los principios del enfoque positivista criminológico son:

- el punto de vista se desplaza del delito al delincuente;
- la voluntad de los criminales está determinada por factores biológicos, psicológicos o sociales que los hacen "no libres";
- la sociedad ha de defenderse de los sujetos considerados "anormales", y la reacción social tiene un carácter terapéutico, curativo y no represivo (tratamiento);
- la duración de las medidas es tendencialmente "indeterminada" (hasta la curación del delincuente).

La finalidad de este enfoque no es castigar, sino rehabilitar socialmente al infractor. **Modelo de rehabilitación, modelo médico:** los delincuentes son considerados como enfermos, necesitados de tratamiento.

El castigo y el tratamiento son los dos ejes sobre los que se asienta la respuesta social ante la delincuencia de éste siglo XX.

Hasta la Segunda Guerra Mundial tiene vigencia el modelo de control derivado de la Escuela Clásica. Los partidarios de este modelo entienden que el castigo y la disciplina es la mejor forma de evitar la delincuencia.

Después de la Segunda Guerra Mundial y hasta principios de los 70, se desarrolla la concepción del Estado de Bienestar Social y, se adopta en el tratamiento de la delincuencia el modelo médico de rehabilitación, junto con el modelo de control. La crisis económica y el fracaso de la rehabilitación, hacen que emerge de nuevo el modelo de control de la Escuela Clásica, volviéndose a retomar los conceptos de prevención general, aislamiento y retribución.

A finales de éste período surgen con fuerza las teorías del "etiquetado", que consideran que la estigmatización de un joven como delincuente lleva consigo la amplificación y consolidación de su conducta delictiva. El modelo que postulan estas teorías, es el de "no intervencionismo".

Se dan pues tres modelos de intervención, que podríamos situar de la siguiente manera "en el polo izquierdo situaríamos al modelo de control, en el derecho al modelo de restricción mínima y en el centro al modelo de rehabilitación" (Garrido y Vidal, 1987: 16).

Junto al modelo de control y rehabilitación, actualmente va cobrando fuerza la noción de prevención y de integración en la comunidad. "La conducta delictiva no es un problema de terapia médica sino de educación. Cuando el joven ha interiorizado otras alternativas (relaciones con el mundo y los demás; conocimientos, actitudes y destrezas educativas, laborales e interpersonales para incardinarlo en la sociedad) se facilita la plena reincorporación a la sociedad" (Ayerbe, 1991: 53).

El modelo de reintegración, la intervención comunitaria, se ofrece como la vía con mayores esperanzas para lograr una mejor respuesta social ante el delito. Con este modelo se persigue que la conducta delictiva sea reducida y la conducta prosocial aumentada.

Los programas que se promueven según este modelo comunitario, han de descansar sobre la concepción del individuo y la comunidad como un complejo interactivo. El apoyo social es fundamental en este planteamiento, apoyo que no ha de venir sólo de los diferentes organismo que llevan a cabo el tratamiento (prisiones, reformatorios), sino que ha de venir también de los propios núcleos comunitarios primarios (familia, vecinos) y secundarios (escuelas, servicios comunitarios).

Para llevar a cabo este modelo "El ideal sería que toda la ciudad (o un barrio en caso de grandes ciudades), a través de sus instituciones e instrumentos sociales, medios de comunicación, etc. se hiciera consciente del problema y de la necesidad de su participación en la labor preventiva y socializadora de la juventud de su comunidad y a la vez participara, en la medida de sus posibilidades, en esa intervención (Ortega, 1987: 131).

Respecto al ámbito de los menores Gatti (1989) señala que la justicia de menores, desde sus comienzos, se ha caracterizado y se caracteriza por dos objetivos principalmente:

- penal, tendente a proteger a la sociedad de sus menores desencaminados;
- asistencial, proteger a los menores de las situaciones de abandono, de violencia.

El menor es sometido a la autoridad de los tribunales, expresamente creados para él (el primero que se creó fue en EEUU, Chicago, y luego en Europa, en el siguiente orden: Noruega -1896-, Países Bajos -1901-, Inglaterra y Alemania -1908-, Francia y Bélgica -1912- y España -1918-), para castigarlo o protegerlo.

Desde principios del siglo XX, los países europeos han desarrollado sistemas de justicia penal y de protección de

menores que se caracterizan por lo siguiente:

- a) Poderes discrecionales amplios para los jueces que forman parte de los tribunales de menores y para las personas no letradas asociadas con este sistema;
- b) abandono del principio de que el castigo ha de estar en relación con la gravedad del delito; es la personalidad del menor el factor determinante para la determinación de la reacción social ante su comportamiento;
- c) insistencia en la importancia de la asistencia y del tratamiento más que en la del castigo (Revista Internacional de Política Criminal, 1990: 53).

Los tres modelos de justicia de menores que se han desarrollado en Europa a lo largo de este siglo son:

A) El modelo de protección: surgió ligado a la ideología positivista y correccionalista, predominando la reacción judicial sobre el plano educativo, sin contar con un procedimiento establecido y sin las garantías procesales mínimas.

B) El modelo educativo: prima la idea de que la justicia penal no debe intervenir respecto a los menores y debe de prevalecer la actuación educativa para conseguir la reinserción del menor que ha delinquido. Nace a consecuencia del fracaso del sistema anterior.

C) El modelo de responsabilidad: se trata de conjugar la educativo y lo judicial:

- .pretende dotar los procesos del menor de las garantías procesales propias de la justicia de adultos;
- .intenta reforzar la posición legal de los menores;
- .limita la intervención de la Justicia sin olvidar que ésta es necesaria.

A) EL MODELO DE PROTECCIÓN.-

Con el nacimiento de la sociedad industrial, la delincuencia juvenil era vista como una consecuencia de la vida urbana, desorganizada, en donde se producía la crisis de la institución familiar, la pérdida de los valores morales, etc. Por tanto, era necesario un sistema de protección especial para estos niños, una justicia de menores que se ocupe de la delincuencia juvenil, extendiéndose tanto a las conductas delictivas, como a las predelictivas ("mala conducta") que más tarde pueden generar conductas delictivas.

La intervención, en general, se ha centrado más en la vigilancia y control, que en la reforma y rehabilitación.

"Su creación respondió a la búsqueda de un control más amplio de las capas de población juvenil asentadas en las áreas urbanas industrializadas; pero, en realidad, la legislación especial para menores no mejoró sus condiciones, sino que, al contrario, contribuyó a consolidar la inferioridad social de los sujetos pertenecientes a las clases subalternas" (La Greca, 1986: 41).

Por ello se afirma que la justicia de menores en muchos casos ha funcionado no solo como un factor de selección y de control de los individuos más débiles de la sociedad, sino "aumentando la sensación de marginación, de rechazo y de exclusión de los adolescentes y los jóvenes "de la calle" delante todo el lenguaje protector que, finalmente, no solamente no resuelve sus necesidades, sino que aumenta sus carencias y los sitúa en condiciones aún más difíciles para conseguir una plena integración social". (Fransoy, 1986: 121).

Este sistema de protección se caracterizaba por los siguientes aspectos:

-no importan los medios sino el fin, lo que importa no

es garantizar el derecho y su correcta aplicación, sino conseguir la reeducación del niño;

-se consideraba a los niños delincuentes como enfermos, a los que había que tratar y rehabilitar;

-los menores se habían de adaptar al sistema de las clases dominantes, por eso la reeducación se basaba, principalmente, en la formación de hábitos y costumbres, el trabajo, la formación y la religión;

-se debía apartar a los menores de su medio e internarlos en una institución lejos del centro urbano. Se pensaba que la institución era un sitio ideal para la educación y formación de los jóvenes y, que ofrecía al mismo tiempo seguridad y orden. Puesto que la finalidad de la institución era reeducar y no castigar, el tiempo que el menor había de pasar en la institución era indeterminado.

En España, con la Ley de TTM de 1948 se consolida el modelo proteccionista que va a durar hasta los años 80.

B.-EL MODELO EDUCATIVO.-

A partir de los 60 hay una serie de cambios en Europa (desarrollo económico, amplia escolarización,...) que motivan un cambio en el concepto de la Justicia Penal de Menores. Se somete a las jurisdicciones de menores a un análisis profundo, entrando en crisis el modelo de protección, y evolucionando en mayor o menor medida, en cada país, hacia un modelo educativo.

El modelo educativo surge con la creación del Estado del Bienestar. En España la evolución de este modelo se ha dado a partir de los años 80, hasta prácticamente nuestros días.

Se basa en evitar que los jóvenes entren en el sistema de Justicia, intervenir lo menos posible "no intervencionismo", y además un abandono del control y vigilancia, y un aumento de

la acción educativa. Es decir, se da mucha importancia al carácter terapéutico de las intervenciones y su vinculación a las necesidades del menor. Los intereses del niño reciben más atención y el delito cometido es menos importante.

"El ideal del sistema era que el juez de menores efectuará un buen diagnóstico del medio del niño, de su personalidad y de sus necesidades, y que a partir de aquí se pudiera decidir una medida o un tratamiento ajustados a las necesidades del niño, pero, al mismo tiempo el niño continuaba siendo un objeto impotente en manos de un juez paternalista e intervencionista" (Junger-Tas, 1989: 43).

Para desarrollar este modelo surgen programas educativos alternativos a la institución:

- se intenta que el niño permanezca en su medio, con su familia, mientras se proporciona una asistencia educativa tanto al niño como a sus padres;
- se crean numerosas actividades formativas y de tiempo libre;
- se asignan a los niños en familias adoptivas o familias acogedoras;
- si es necesario internar al niño (teniendo en cuenta que el internamiento es el último recurso a utilizar, y solo en casos muy extremos) los centros son unidades residenciales pequeñas, más acogedores.

Pero todavía no se distingue entre menor delincuente y menor que necesita cubrir una serie de necesidades; es decir, la justicia sigue interviniendo en ambos casos, será con el modelo de responsabilidad que se produce ya la separación entre protección y reforma.

C.-EL MODELO DE RESPONSABILIDAD.-

Cuando la responsabilidad del joven como sujeto de derechos, pasa a un primer plano, nos encontramos con el modelo de responsabilidad.

Este modelo tiene entre otras las siguientes características:

- se reducen las diferencias entre la justicia penal de los menores y adultos;
- se acentúa la responsabilidad social del joven, este ha de dar cuenta de sus actos y de las consecuencias que los actos delictivos tienen sobre otros individuos;
- menos preocupación por la personalidad y las necesidades del joven y más por las víctimas de los actos delictivos; se afirma la necesidad de indemnizar a la sociedad y especialmente a las víctimas de los delitos por los daños o lesiones que les hayan sido ocasionados.

El modelo de responsabilidad introduce la necesidad de establecer una minoría y una mayoría de edad penal. La minoría suele situarse entre los 10 y 14 años (por debajo de la cual no interviene la Justicia de Menores sino que lo hacen los organismos sociales, de Bienestar Social), y la mayoría de edad está situada a los 18 años.

En la mayoría de países europeos la responsabilidad penal se adquiere a partir de los 13-14 años, de forma que por debajo de esta edad son considerados irresponsables.

A partir de que adquieren la edad de responsabilidad penal es cuando entran en el Derecho Penal de Menores, con un sistema diferente al de adultos en cuanto a las medidas, pero con las mismas garantías individuales y procesales.

Según se recoge en la Carta Europea de Derechos del Niño, aprobada en el Parlamento de Estrasburgo el 8 de Julio de

1992, la edad mínima para exigir responsabilidades penales debe ser los 18 años. En España el anteproyecto de Código Penal exime de responsabilidad criminal a los menores de 16, y la edad menor de 18 años se considera como una circunstancia atenuante.

En el campo de la legislación comparada de algunos países europeos y en relación al límite de edad penal encontramos diferentes concepciones:

a.-ALEMANIA: se diferencia entre:

- niños: menores de 14 años autores de un delito. Existe una presunción total de inculpabilidad.

- menores: autores de un delito que tienen entre 14 y 18 años. Se les considera responsables y por tanto serán sometidos a la jurisdicción del Derecho Penal de Menores, aunque el Juez puede recurrir a medidas desprovistas de carácter penal.

- jóvenes: autores entre 18-21 años. El Derecho Penal de Menores no tiene bajo su jurisdicción a todos los jóvenes comprendidos en estas edades, sino sólo a los equiparados a menores, los otros dependerán de la jurisdicción ordinaria, aunque con ciertos atenuantes por su edad.

b.-FRANCIA: entre 13 y 18 años se prescinde de responsabilidad penal. Sólo se aplicará una sanción de carácter penal, cuando se prevea que ésta puede dar mejores resultados que la aplicación de una medida educativa.

c.-SUIZA: entre los 7 y 25 años existen cuatro categorías distintas con una serie de penas y medidas apropiadas para cada edad.

d.-ITALIA: el menor de 14 años no es imputable; entre los 14 y los 18 años la imputabilidad del menor debe ser estudiada. El juez en función de cada caso, puede optar por la aplicación de una medida educativa o por una sanción penal.

e.-SUECIA: la legislación social regula las reacciones ante los delitos cometidos por los jóvenes, pero el sistema judicial también tiene su responsabilidad en función de la edad del joven delincuente. Se pueden establecer las siguientes categorías de intervención según la edad:

- menores de 15 años, los principales responsables de dar respuesta ante los delitos cometidos por el joven son las autoridades sociales

- jóvenes entre 15 y 18 años (en ciertos casos hasta 20 años), la responsabilidad está compartida entre las autoridades sociales y las judiciales

- jóvenes de más de 18-20 años, la responsabilidad es principalmente de las autoridades judiciales.

Aunque existen diferentes posiciones entre los diversos en países europeos, si que existe acuerdo en una serie de cuestiones:

- despenalización de determinadas conductas;

- el internamiento debe ser siempre la última medida a imponer a un menor;

- poner al menor en relación con la víctima y con el daño causado, buscar soluciones de carácter conciliatorio o compensador.

La evolución y desarrollo de estos modelos que acabamos de fundamentar tiene como base dos hechos importantes:

- 1) Por una parte, el debate entre asistencia y castigo, **el bienestar y la justicia penal**, se va desplazando fuera de los tribunales de menores al asumir nuevas funciones el estado social;
- 2) por otra, los **cambios legislativos** que a raíz de la preocupación por los derechos y garantías de los menores (a raíz del caso Gault, 1967¹) se extiende por Europa a partir de los 80.

1) JUSTICIA PENAL Y BIENESTAR.-

La correspondencia entre Justicia Penal y Bienestar, puede dar lugar a diversos sistemas. Se identifican tres sistemas a los que se aproximan realidades concretas:

a) Sistema en el que prevalecen los objetivos de la **justicia de menores**. El Tribunal de menores mantiene el estricto control sobre la intervención que los servicios sociales operan sobre el menor delincuente.

Se puede hacer una subdivisión:

-sistema de justicia protectora, se ocupan indistintamente de los menores de reforma y de los menores de protección (La Europa del Sur: España -hasta hace poco, 1988-, Francia, Italia). Sistema poco garantista, en donde se considera al joven irresponsable de sus actos. Los Servicios Sociales están muy poco desarrollados.

Concepción paternalista y de carácter proteccionista, cuya finalidad primordial es la educación del menor. La Justicia interviene más en función de atender unas necesidades, que por la infracción cometida.

¹ En Estados Unidos un niño, por primera vez, reclamó delante de los tribunales, fue un caso aislado y hasta diez años después no se reconocieron los derechos de la infancia. En 1980 prácticamente todos los Estados de los EEUU tenían reconocidas leyes con los derechos de los niños.

-sistema de justicia penal juvenil, sobre los años 70 se intenta dar una respuesta real a los problemas de los jóvenes (La Europa del Centro Este-Oeste: Inglaterra y Gales, Alemania).

Se caracteriza por:

- .limitar su intervención a una franja de edad, por debajo de la cual, será competencia de la autoridad administrativa;
- .limitar la intervención de la justicia penal, discriminando determinadas conductas;
- .aplicar un proceso garantista y comprensible para el joven, equiparar el proceso de los menores y de los jóvenes al proceso de los adultos -audiencia pública, intervención del abogado defensor, etc.-;
- .respuesta jurídica con carácter esencialmente educativo.

La respuesta está en función de la infracción cometida y no de las necesidades del autor, aunque la sanción viene muchas veces condicionada por las necesidades del joven. El joven tiene reconocidos sus derechos y garantías.

En la realidad (Giménez, 1993a) ambos sistemas no son tan distintos, ya que la dicotomía sanción-educación está presente en ambos:

- .en el primero, se parte de una declaración absoluta sobre la finalidad educativa de la medida, pero esta encierra también un claro carácter sancionador;
- .en el segundo, se parte de una respuesta claramente penal, se aplica una sanción, pero, claramente orientada a la educación.

b) Sistema en el que se da un amplio trasvase de competencias a las instituciones de servicio social, a las que se atribuye la función de administrar muchas de las problemáticas referentes a la infracción de la ley por parte de los menores. Se centra en el niño y no el hecho, no se habla de penas ni de sanciones, sino de acuerdos. (Escocia, Bélgica).

c) Separación entre las intervenciones penales y las de welfare. La justicia penal y el welfare están netamente separados. Los sistemas de welfare en los países escandinavos están muy "descentralizados", y confiados a las administraciones de los entes locales. Se da una activación de los recursos locales, una utilización de medidas diversificadas, y pequeñas estructuras asumidas por la comunidad apoyadas y administradas a través de la participación de particulares (profesionales y voluntarios), siempre con la coordinación y bajo el control del ente público.

La autoridad responsable es una autoridad administrativa; Comités o Comisiones de Protección de la Infancia. Países Escandinavos, la Europa del Norte: Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia. Se caracterizan estos países por:

- unos servicios sociales muy desarrollados;
- un Derecho Penal de adultos muy avanzado, con importantes medidas alternativas a la prisión.

No hay una Justicia de Menores, el Código Penal de adultos incorpora las sanciones de la Justicia Juvenil.

En resumen, vemos como en la mayoría de los países existe una jurisdicción especializada y las medidas judiciales las adopta el juez, pero las aplica la comunidad con recursos sociales; en cambio algunos países como Escocia y los países nórdicos, tienen desjudicializado el sistema.

2) CAMBIOS LEGISLATIVOS.-

Los años 90, en cuanto a la Justicia de Menores se refiere, vienen marcados por tres hechos importantes:

- a) Las Reglas de Beijing
- b) Las Recomendaciones del Consejo de Europa
- c) La Convención sobre los Derechos del Niño

a) LAS REGLAS DE BEIJING.-

Las Reglas mínimas para la Administración de la Justicia de Menores, aprobadas el 29 de Noviembre de 1985, fueron adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 40/33. "Las Reglas constituyen una contribución sustancial al sistema normativo internacional de protección de los derechos del niño. Están destinadas a servir a los Estados Miembros de modelo en el tratamiento y manejo de jóvenes en conflicto con la ley, dentro del marco de un sistema de justicia de menores" (Revista Internacional de Política Criminal, 1990: 1).

Las Reglas, además de establecer unos principios generales y unas normas sobre la investigación y formulación de políticas de justicia de menores, se refieren al procesamiento del menor y a las sentencias y resoluciones adoptadas y, al tratamiento del menor.

Referente a los derechos del menor, se establece que en todas las etapas del proceso al menor se han de respetar las garantías procesales básicas:

"7.1.- (...) la presunción de inocencia, el derecho a ser notificado de las acusaciones, el derecho a no responder, el derecho al asesoramiento, el derecho a la presencia de los padres o tutores, el derecho a la confrontación con los testigos y a interrogar a éstos y el derecho de

apelación ante una autoridad superior".

En segundo lugar, en cuanto a la investigación y el procesamiento, se establece que la detención de un menor será notificada inmediatamente, o en el más breve tiempo posible, a los padres o tutores; y que un organismo competente examinará la posibilidad de poner al menor en libertad.

Referente a los informes previos a la adopción de una medida se establece lo siguiente:

"16.- (...) se efectuará una investigación completa sobre el medio social y las condiciones en las que se desarrolla la vida del menor y sobre las circunstancias en las que se hubiere cometido el delito".

También se establece que el menor delincuente será puesto a disposición de la autoridad competente, la cual decidirá en un juicio equitativo y en un ambiente de comprensión, y podrá suspender el proceso en cualquier momento. Los principios rectores de la Sentencia y la Resolución son:

"17.1. La decisión de la autoridad competente se ajustará a los siguientes principios:

- a) La respuesta que se de al delito será siempre proporcionada, no solo a las circunstancias y la gravedad del delito sino también a las circunstancias y necesidades del menor, así como a las necesidades de la sociedad.
- b) Las restricciones a la libertad personal del menor se impondrán sólo tras cuidadoso estudio y se reducirán al mínimo posible.
- c) Sólo se impondrán a la privación de libertad personal en el caso de que el menor sea condenado por un acto grave en el que concurran violencia contra otra persona o por la reincidencia en cometer otros delitos graves, y siempre que no haya otra respuesta adecuada.
- d) En el examen de los casos se considerará primordial el bienestar del menor.

- 17.2. Los delitos cometidos por menores no se sancionarán en ningún caso con la pena capital.
- 17.3. Los menores no serán sancionados con penas corporales.
- 17.4. La autoridad competente podrá suspender el proceso en cualquier momento".

Además de resaltar el carácter excepcional del internamiento, se enumeran medidas resolutorias alternativas (Art. 18.1):

- a) Ordenes en materia de atención, orientación y supervisión
- b) Libertad Vigilada
- c) Ordenes de prestación de servicios a la comunidad
- d) Sanciones económicas, indemnizaciones y devoluciones
- e) Ordenes de tratamiento intermedio y otras formas de tratamiento
- f) Ordenes de participar en sesiones de asesoramiento colectivo y en actividades análogas
- g) Ordenes relativas a hogares de guarda, comunidades de vida u otros establecimientos educativos
- h) Otras órdenes pertinentes".

En resumen, decir que las Reglas de Beijing fueron aprobadas en un momento en que la comunidad internacional había resaltado la importancia de la protección y de los derechos de los jóvenes. "En este sentido, las Reglas de Beijing representan un mínimo exigible, que puede ser mejorado si las condiciones socioeconómicas de los países así lo permiten" (Departament de Benestar Social, 1992c: 121).

b) RECOMENDACIONES DEL CONSEJO DE EUROPA.-

En 1983, el Comité Europeo para los Problemas de Delincuencia, creó un comité restringido de expertos sobre la delincuencia juvenil. Durante los años 1985-86 dicho Comité llevó a cabo una investigación en los estados miembros del Consejo de Europa, sobre la situación de la delincuencia juvenil (Tsitsoura, 1988). De dicha investigación, resumidamente, se desprende lo siguiente:

-La delincuencia juvenil desde el punto de vista cuantitativo, no ha aumentado en todos los países. Ha disminuido por ejemplo en la República Federal de Alemania y el Reino Unido, se mantiene estable en Suecia e Italia, y ha aumentado en Bélgica, Francia, Países Bajos y Chipre.

-Desde el punto de vista cualitativo, se observa porcentajes muy bajos de infracciones contra las personas y, por otra parte, porcentajes altos de infracciones contra los bienes. Preocupación en algunos países (principalmente en Italia, Suecia, Suiza y España) por el aumento de abuso de drogas y consumo de alcohol.

-En cuanto a las reacciones sociales con respecto a la delincuencia juvenil, se señalan las siguientes tendencias:

- .se pone en tela de juicio el carácter paternalista de la justicia de los menores y un refuerzo de los derechos de los mismos;
- .búsqueda de nuevas medidas con respecto a los jóvenes delincuentes;
- .se toma en consideración la necesidad de reparación del daño sufrido por la víctima.

Sobre estas bases adoptadas por el Comité de Ministros, el

17 de Septiembre de 1987 ², las nuevas orientaciones en el marco del Derecho Comunitario Europeo son:

.En relación a las medidas se recomienda la aplicación al joven delincuente de medidas de tipo educativo, restringiendo al máximo el internamiento, procurando que intervenga la comunidad y asegurando las garantías procesales para con el menor.

Los objetivos fundamentales son:

- prevención de la delincuencia juvenil;
 - desjudicialización y mediación para evitar la puesta en funcionamiento del sistema penal, atendiendo a la vez a los derechos e intereses de la víctima;
 - que las medidas tengan una duración determinada, que en ningún caso deberán sobrepasar los dos años;
 - las medidas deberán aplicarse en el medio natural del menor;
 - el internamiento, que será excepcional, deberá ser en las mejores condiciones posibles para el menor: centros pequeños, mantener el contacto con la familia, ... En este sentido, "la recomendación alienta a los gobiernos a que abandonen todo recurso a la reclusión y den preferencia, siempre que sea posible a las medidas sustitutorias entre las que se citan las siguientes:
- a) El régimen de libertad vigilada y asistencia;
 - b) Una acción educativa intensiva destinada a corregir un comportamiento delictivo persistente mediante el perfeccionamiento de la adaptabilidad social del menor;

² En 1987 formaban parte del Consejo de Europa los siguientes Estados: Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía.

- c) La imposición de reparaciones por los daños ocasionados;
- d) La imposición de trabajos comunitarios que correspondan a la edad y necesidades educativas del menor". (Revista Internacional de Política Criminal, 1990: 57).

.Respecto a la Justicia de Menores se recomienda:

- acelerar la rapidez de los procesos;
- evitar en la medida de lo posible la detención del menor y la prisión preventiva del mismo;
- rodear el proceso de una serie de garantías, como son:

***la presunción de inocencia:** toda persona acusada de una infracción es presumiblemente inocente hasta el momento en que se pruebe su culpabilidad;

***el derecho a defensa por letrado:** que garantice el respeto a los derechos del menor;

***el derecho a la presencia, desde el primer momento, de los padres o representantes legales:** no sólo para garantizar los derechos del menor, sino también por motivos educativos, ya que la presencia de los padres puede reconfortar al menor y favorecer la cooperación de la familia en todas las intervenciones;

***poder aportar peritos y testigos:** la posibilidad al igual que los adultos, a que los menores tengan derecho a aportar sus propios testigos en el momento de la defensa;

***interponer recursos o solicitar la revisión de las medidas:** el derecho de apelar a las decisiones de los Tribunales;

***derecho al respeto de su vida privada:** en todo momento del procedimiento las circunstancias personales de los jóvenes y de sus familias no deben ser divulgadas al público.

-se recomienda, la necesaria especialización de todos los que intervengan en el proceso de menores (policías, abogados, jueces, trabajadores sociales, educadores, etc.);

-se recomienda también, que no consten antecedentes penales en los menores.

"Las recomendaciones no son jurídicamente vinculantes para los Estados miembros pero, al haber sido aprobadas por el voto unánime del Comité de Ministros, tienen una gran fuerza moral y reflejan criterios normativos comunes y a menudo también reglas mínimas que los gobiernos deberían procurar observar en sus leyes, reglamentos y prácticas nacionales" (Revista Internacional de Política Criminal, 1990: 57).

c) CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.-

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 (BOE nº 313, de 31 de Diciembre de 1990), en su preámbulo subraya la necesidad de una protección y unas atenciones especiales del niño, tanto antes como después de su nacimiento; remarca la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño y el papel básico de la cooperación internacional para hacer efectivos sus derechos (Departament de Benestar Social, 1992c).

La ratificación de la Convención por parte del Estado Español, supuso, como primera reacción, la declaración de inconstitucionalidad del artículo 15 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948.

En definitiva, toda esta legislación se enmarca en los principios del modelo de responsabilidad que se va desarrollando, progresivamente, en los diferentes países europeos:

- desjudicialización;
- temporalización de las medidas;
- intervenir, prioritariamente, en el medio natural del menor;
- rodear al proceso de una serie de garantías;
- atender los derechos e intereses de la víctima;
- especialización de los profesionales que intervengan en el proceso de menores.

Y, cómo veremos en el siguiente punto sobre programas de intervención en los menores y jóvenes, que la Dirección General de Justicia Juvenil desarrolla en Cataluña, hay diferentes programas (valoración técnica de mediación o prestación de servicios en beneficio de la comunidad) en los que se refleja plenamente la filosofía de que el menor/joven se responsabilize de sus propias acciones y se resuelvan los conflictos con la víctima o con la sociedad, idea que también ha de ser extensible a los otros programas.

3.2-PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN MENORES Y JÓVENES .-

La acción socio-educativa se contempla como el contenido básico de la función de la Justicia Juvenil, siendo el control un elemento complementario de ésta, que se plantea como una forma de respuesta penal en relación a los adolescentes y jóvenes responsables (modelo de responsabilidad) de un hecho delictivo.

Para llevar a cabo esta acción socio-educativa se desarrollan diferentes programas de intervención; cada uno viene definido por unas características propias, tiene unos objetivos y contenidos específicos, así como una fundamentación teórica propia, pero si tuviéramos que resumir en pocas palabras el "perfil" de estos programas, serviría la siguiente definición: "no dudaríamos en calificarlos de educativos como contrapuestos a los de corte clínico tradicional, donde el énfasis no se pone ya en "curar" a personas psicológicamente enfermas, sino en enseñar recursos personales, para que los sujetos con deficiencias en su desarrollo individual y social puedan disponer de más oportunidades que las que previamente disponían para no delinquir" (Garrido, 1989: 208).

En Cataluña desde el momento que se traspasan en 1981 las competencias en materia de menores, la "Generalitat", a través de la Dirección General de Protección y Tutela de Menores primero y actualmente a través de la Dirección General de Justicia Juvenil, desarrolla diferentes programas para la atención de los jóvenes delincuentes; especialmente se desarrolla la intervención en medio abierto a través de la libertad vigilada. De 22 delegados de asistencia al menor (profesionales que llevan a cabo el tratamiento en medio abierto) que había en 1982, sólo en dos años se aumentó a 53.

Las medidas que se contemplan en la Ley 4/92 (como ya apuntábamos en el apartado B, punto 2.3.2. del anterior capítulo sobre la Reforma de la Ley de TTM) son las siguientes:

Art.2º. Cuatro. "El Juez de Menores¹ podrá acordar, con respecto a éstos las medidas siguientes:

- 1ª Amonestación o internamiento por tiempo de uno a tres fines de semana
- 2ª Libertad Vigilada
- 3ª Acogimiento por otra persona o núcleo familiar
- 4ª Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor
- 5ª Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad
- 6ª Tratamiento ambulatorio o ingreso en un Centro de carácter terapéutico
- 7ª Ingreso en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado".

En Mayo de 1993, a raíz de la nueva Ley sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, se reunió una Comisión Técnica en Madrid con la finalidad de homologar criterios a la hora de definir y marcar los objetivos y contenidos de las medidas que apunta la nueva Ley.

A continuación pasamos a hacer un análisis detallado de los programas que en Cataluña se vienen desarrollando y de los programas previstos para las nuevas medidas que se contemplan en la Ley. Estos programas se llevan a cabo en centros o en

¹ El Juez de Menores, mediante un procedimiento que respeta los principios básicos del proceso penal, puede adoptar las medidas previstas en la legislación vigente, así como su duración. En Cataluña la Dirección General de Justicia Juvenil de la Generalitat de Catalunya tiene las competencias exclusivas en la ejecución de medidas, y en el resto de Comunidades Autónomas son los organismos competentes en materia de infancia.

medio abierto y, pueden ser previos a la adopción de una medida judicial (punto 3.2.1.), o diseñados para llevar a cabo la ejecución de medidas judiciales (punto 3.2.2.) o administrativas (punto 3.2.3.), así como un programa dirigido a la prevención de la delincuencia juvenil.

La mayoría de ellos se dirigen a los menores, de 12 a 16 años, pero la Dirección General de Justicia Juvenil se ha dirigido al conjunto de Fiscales, Magistrados y Jueces de Cataluña con el propósito de hacer extensible el conjunto de servicios específicos que atienden hoy a los menores de edad penal al sector de población con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, que esten dispuestos a recibir una atención socioeducativa o la orientación adecuada para superar los conflictos que dificultan su integración laboral y social.

El resultado de este planteamiento es que dos de los programas se dirijan a los jóvenes entre 16 y 18 años: la Libertad Provisional con asistencia educativa y el internamiento cautelar o definitivo en virtud del art. 65 del Código Penal.

3.2.1.-PROGRAMAS PREVIOS A LA ADOPCIÓN DE UNA MEDIDA.-

La legislación vigente prevee que los jueces estudien las circunstancias personales y sociales de los menores, que se analice previamente a la decisión o sentencia judicial cual es su situación.

En este sentido, la DGJJ ha venido desarrollando los siguientes programas:

- Aproximación diagnóstica
- Valoración técnica de mediación
- Observación en medio abierto
- Observación en un centro

3.2.1.1.-APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA.-

Definición.-

Es una intervención puntual, en un tiempo lo más breve posible, que consiste en la elaboración de un informe psicosocial y si es necesario médico, llevado a cabo por un equipo interdisciplinar² en el momento en que el menor se pone a disposición judicial.

Este informe, junto con la valoración de los datos obtenidos y la presentación de las propuestas que se consideren más adecuadas, se facilita al juez como apoyo a la decisión que ha de tomar (Departament de Justícia, 1991c).

Objetivos.-

La aproximación diagnóstica tiene como objetivo proporcionar a la instancia judicial información sobre la situación socio-familiar y personal de aquellos jóvenes que llegan a la justicia, con la finalidad de que se conozcan, además de los hechos denunciados, algunas características de su evolución y del momento en que se encuentra su proceso educativo.

Conocer esto facilitará establecer la relación de las presuntas conductas delictivas dentro de su historia, y la búsqueda de la respuesta judicial más adecuada a cada caso, buscando el equilibrio entre los elementos penales y los educativos (Reyes, 1991).

Contenidos.-

El proceso de elaboración de una aproximación diagnóstica incluye cinco fases:

² Con el Decreto 191/89 se crea la Sección de Atención Inmediata de la Dirección General de Justicia Juvenil que, a través de los Equipos Técnicos de Atención Inmediata, han de aportar al Juez la información técnica necesaria para que éste adopte la medida más adecuada y efectiva para lograr la reinserción social del menor. Hay un equipo técnico de atención inmediata en cada una de las provincias.

1) Diligencias previas.

La información previa que el equipo recibe, se basa en las diligencias previas que llegan a los juzgados³. Se trata de un texto donde se describen las circunstancias que envolvieron al hecho denunciado, así como el resultado de las primeras intervenciones policiales.

2) Búsqueda de información.

Antes y/o después de la entrevista suele haber un contacto con los diferentes organismos y servicios que conocen el caso (escuela, servicios sociales, EAPs, ...), para recoger información complementaria que nos permita situar al menor en su contexto familiar y social.

3) Entrevista.

El objetivo de la entrevista es comprender mejor la situación general del menor, su familia y las circunstancias en que se han cometido los hechos.

La entrevista ha de posibilitar hacer un primer diagnóstico familiar y/o psicosocial del joven.

4) Valoración interdisciplinar.

Para conseguir una visión globalizada de la situación del joven se intenta integrar la información que aporta el equipo (formado por un psicólogo y un asistente social): aspectos sociales, familiares, personales, ... que configuran la realidad del joven, así como ubicar su presunta conducta delictiva en esta realidad.

5) Elaboración del informe.

En este informe consta la información de las diferentes áreas en que se desarrolla el joven: ámbito familiar, área escolar, tiempo libre, aspectos psicológicos, etc. También consta el análisis técnico del hecho y, finalmente, una

³ Estas Diligencias pueden llegar a través de la Policía Nacional, Guardia Civil, Policía Local o "Mossos d'Esquadra" (Policía Autonómica).

valoración-propuesta y/o una recomendación técnica al juez.

3.2.1.2.-VALORACIÓN TÉCNICA DE MEDIACIÓN.-

Definición.-

Se define como una intervención educativa a instancia del Ministerio Fiscal que implica la confrontación del sujeto infractor con la propia conducta y sus consecuencias, la responsabilización de sus propias acciones y la compensación posterior a la víctima (sea un individuo o una entidad) mediante la realización de una actividad en su beneficio (Departament de Justícia, 1992c).

Supone estudiar las posibilidades de llegar a un acuerdo entre las partes implicadas (menor infractor/víctima) y proponer, mediante un informe al juez de menores, el programa de conciliación-reparación más adecuado.

Objetivos.-

Los programas de mediación no tienen como finalidad hacer un tratamiento o un proyecto educativo global, sino que centran su acción en un objetivo específico: la solución del conflicto creado por el infractor como consecuencia del hecho delictivo, con su participación y la de la víctima.

El proceso de mediación facilita elementos para que los jóvenes piensen en los otros, entiendan la reacción social y aprendan el sentido de las normas. La incorporación de estos elementos favorece el hecho de reflexionar sobre las propias acciones antes de actuar.

Contenidos.-

Se plantea esta posibilidad de intervención judicial mínima cuando (Ley 4/92, Art. 2º, dos, regla 6ª): "Atendiendo a la poca gravedad de los hechos, a las condiciones o circunstancias del menor, a que no se hubiese empleado violencia o intimidación o que el menor haya reparado o se

comprometa a reparar el daño causado a la víctima, el Juez, a propuesta del Fiscal, podrá dar por concluida la tramitación de todas las actuaciones".

Es decir, cuando las condiciones y circunstancias son favorables para ser resueltas mediante procesos de mediación y, en este sentido, se ejecutan los programas de conciliación y reparación en la fase presentencial.

Si se considera que con la realización del programa el menor ya ha recibido la respuesta adecuada, el juez podrá proceder a finalizar el caso mediante una respuesta judicial formal (en forma de sobreseimiento y archivo, en forma de resolución judicial donde se haga constar la actuación del menor hacia la víctima), evitando así la continuidad del proceso judicial, y evitando también que la víctima quede desemparedada.

Las situaciones de conflicto susceptibles de una valoración técnica de mediación son las siguientes:

- jóvenes que han cometido actos delictivos tipificados como leves o menos graves;
- jóvenes que tienen un primer contacto con la justicia y necesitan una respuesta penal;
- jóvenes reincidentes, pero que, por las características y circunstancias personales, se cree conveniente la aplicación de uno de estos programas.

Será el equipo técnico quién constatará y plasmará estas circunstancias expuestas en el informe que ha de elaborar para el Ministerio Fiscal.

Se parte del principio de que los menores son responsables de sus actos, planteamiento que se materializa de forma progresiva a lo largo del proceso de mediación.

El mediador, el DAM, sitúa al joven ante su responsabilidad; la asunción de ésta por el menor y su voluntad reparadora da continuidad al proceso.

El mediador también se pone en contacto con la víctima, valora su actitud con relación a los hechos, sus demandas y su voluntad de encontrarse con el infractor y ser reparada.

La confrontación y el acto de conciliación entre el menor infractor y la víctima es un punto fundamental del proceso: se expone el problema, se aborda, cada uno hace un esfuerzo por entender al otro, se buscan soluciones y se crean las condiciones que permitan al joven reparar el daño, y de esta forma compensar a la víctima.

La reparación se instrumentaliza teniendo en cuenta los intereses y demandas de la víctima y las posibilidades reparatorias del menor. La reparación a la víctima permite que el menor se de cuenta del valor de las cosas y del valor que estas tienen para el resto de las personas.

3.2.1.3.-OBSERVACIÓN EN MEDIO ABIERTO.

Definición.-

Podríamos definir la observación en medio abierto como aquel proceso que parte de una orden judicial y se realiza en el entorno en el que vive el menor, lo cual nos permite conocer el conjunto de características personales, actitudes, hábitos y comportamientos del menor en su medio habitual de vida (familiar, escolar, profesional, grupo de iguales, entorno urbanístico, recursos, ...), así como sus necesidades educativas.

Objetivos.-

La observación en medio abierto tiene como objetivo básico facilitar a la autoridad judicial, en la fase previa a la sentencia judicial, las características y circunstancias personales y sociales del menor y proponer a dicha autoridad las alternativas socio-educativas más adecuadas para el menor, así como el tiempo necesario para llevarlas a cabo.

En definitiva, se trata de aportar los elementos educativos necesarios para que el Juez de Menores ajuste la respuesta penal a la situación y características del joven.

Contenidos.-

Son los delegados de asistencia al menor los que llevan a cabo la observación en medio abierto, con el apoyo del Delegado de Zona y en un período no superior a 30 días.

En función de la complejidad del caso se realizan más o menos entrevistas con el menor, la familia y otros profesionales implicados en el caso.

Finalmente, se elaborará un informe, que se enviará al juez y en el que se valoraran los datos obtenidos y se harán las propuestas que se consideren más adecuadas.

Las características generales de la observación en medio abierto son:

- es esencialmente directa, el DAM se desplaza al propio medio del menor, pero en parte también es indirecta, ya que se toma nota de datos que aportan otras personas directamente relacionadas con el menor;
- se realiza en un breve espacio de tiempo y los encuentros con el menor son puntuales;
- no sólo se registran comportamientos, sino que se trata de situar al menor en su entorno, con las personas que intervienen y las interrelaciones que entre ellas y con respecto al menor se establecen.

El proceso que se sigue con esta medida es:

Observación: se registran los elementos observados en el protocolo de observación, que será la base de información sobre la cual se elaborará el informe dirigido a la instancia judicial.

Valoración: es el resultado de una reflexión y contrastación de la información reflejada en el protocolo de observación. No se trata de hacer una síntesis o resumen, sino de hacer un análisis reflejando las informaciones más significativas.

Propuesta: es consecuencia de la valoración que se hace del menor. Conjunto de argumentos centrados en el aspecto socio-educativo, que puede ayudar al juez a tomar mejor su decisión de manera más adecuada a las necesidades del menor.

3.2.1.4.-OBSERVACIÓN EN UN CENTRO.-

Definición.-

Cuando previamente a la adopción de una medida judicial, el juez puede considerar necesario separar al menor de su medio familiar y social, hablamos de un programa de observación en un centro.

Objetivos.-

Son objetivos de la observación en un centro:

- Analizar las características específicas del menor y evaluar su estado físico, afectivo, social, escolar y familiar; es decir, la personalidad y actitudes de los menores con problemas de adaptación social.
- Realizar un diagnóstico psicosocial de cada caso para orientar hacia la intervención educativas más adecuada

a éste.

Finalmente el equipo que lleva a cabo la observación (equipo multidisciplinar formado por: educadores, psicólogo, asistente social, médico, ...) presenta al juez un informe donde se recogen todos los datos de la observación y se sugiere el tratamiento terapéutico o reeducativo más adecuado.

Contenidos.-

Habitualmente este programa se lleva a cabo en el centro de observación (en Cataluña es un centro mixto: el Centre d'Observació dels Tí. lers -Mollet del Vallès-).

La observación durante el período de internamiento se realiza tanto a nivel individual como de grupo (Vega, 1989):

-la observación individual tiene lugar mediante la relación directa y personal con el menor a través de:

- .entrevistas con el psicólogo;
- .revisiones médicas;
- .relaciones familiares;
- .información social y familiar que aportan los asistentes sociales

-la observación de grupo se realiza a través de:

- .las actividades de la vida cotidiana: comidas, recreos, etc.;
- .las actividades organizadas por los educadores en grupos reducidos: actividades de taller, culturales, deportivas, etc.

A diferencia de la observación en medio abierto, en la que el delegado de asistencia al menor sólo puede observar puntualmente al menor, los profesionales del centro pueden observar continuamente y en diferentes situaciones al menor.

La observación en un centro se lleva a cabo tanto en el caso de menores de 16 años, como en el caso de jóvenes entre 16 y 18 años, que (haremos referencia a ello en el punto 3.2.2.10)

de acuerdo a una serie de artículos de la legislación vigente, pueden ingresar en un centro de la Dirección General de Justicia Juvenil (DGGJ), prioritariamente el centro de observación, para poder iniciar el proceso de observación y diagnóstico. Es decir, el estudio orientado a poder asesorar al juez en relación a las circunstancias personales del joven y en relación a las que envolvieron la comisión del hecho delictivo. El diagnóstico habrá de comprender una exploración de la personalidad del sujeto, una investigación de su medio socio-familiar y una recopilación de datos biográficos.

Esta exploración y estudio del caso aportará más elementos de juicio que permitirán confirmar la medida de sentencia o internamiento en centros de la DGJJ o recomendar su traslado a un centro penitenciario.

Podemos decir que la observación en centros de jóvenes entre 16 y 18 años, es un tipo de atención que se ha consolidado, pues de dos casos cuando se inició el programa en 1990, pasamos actualmente a 40 casos -datos de Octubre del 93-de jóvenes internados en el centro de observación (Departament de Justícia, 1993f).

3.2.2.-PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE MEDIDAS JUDICIALES.-

Las medidas que aparecen en la Ley 4/92 para la ejecución de las medidas dictadas por la autoridad judicial de menores, podríamos clasificarlas en dos grandes grupos:

-las que no requieren una intervención educativa prolongada:

.Amonestación

.Internamiento durante uno o tres fines de semana

.Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor

-las de larga duración, que llevan implícito un seguimiento:

- .Libertad Vigilada
- .Acogimiento por otra persona o núcleo familiar
- .Prestación de servicios en beneficio de la comunidad
- .Tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro de carácter terapéutico
- .Ingreso en un centro de régimen abierto, semiabierto o cerrado

Incluimos dentro de este segundo grupo el programa de Libertades Provisionales, programa específico de atención a los jóvenes de 16 a 18 años que, habiendo sido detenidos y puestos a disposición del Juzgado de Guardia por la presunta comisión de un delito, quedan en situación de Libertad Provisional.

Algunas de éstas ya se vienen desarrollando en Cataluña desde hace tiempo. Por ejemplo, programas de libertad vigilada e ingreso en un centro son programas que en Cataluña se vienen desarrollando desde hace años. El programa de prestación de servicios en beneficio de la comunidad es más reciente.

Para las demás medidas que se contemplan en la Ley se han elaborado programas, algunos de los cuáles ya están en funcionamiento.

3.2.2.1.-AMONESTACIÓN.-

Definición.-

Es la medida más leve que consiste en una conversación entre el Juez y el menor que se centra en responsabilizar al menor del hecho cometido y de sus deberes consigo mismo y con la sociedad, que comprenda lo injusto del hecho, las consecuencias que ha provocado, y se le insta a no reincidir en el futuro.

Objetivos.-

Aunque esta medida es una acción muy puntual y concreta, ha de constar también de elementos educativos, que pueden aportar los equipos técnicos de atención inmediata a través de la información obtenida mediante la exploración y valoración de la situación del menor.

Mediante este programa, el asesoramiento del equipo técnico al Juez estaría centrado en las siguientes áreas (Departament de Justícia, 1993):

- aportar las circunstancias del entorno del menor que tienen relación directa con el hecho (escuela, familia, grupo de referencia, ...);

- proporcionar elementos referentes a aspectos formales: momento idóneo para llevar a cabo la amonestación, personas que habrían de estar presentes (en delitos realizados en grupo, ...).

Contenidos.-

Hay dos momentos procesales en los que se puede adoptar la amonestación:

- en la comparecencia, teniendo en cuenta la petición del fiscal, el Juez puede acordar una medida de amonestación;

-si se continua el procedimiento y se celebra la audiencia, se puede acordar en esta o bien la absolució n o bien alguna de las medidas previstas en la Ley, entre las que está la Amonestación.

Se aplica cuando el hecho no es grave, el menor no precisa de una intervenció n "resocializadora" y no es reincidente (Coronado, 1992).

Son pues susceptibles de amonestación las siguientes situaciones:

- cuando la conducta transgresora sea leve y ocasional;
- cuando no se detecten otro tipo de necesidades educativas que justifiquen una mayor intervenció n desde la Justicia;
- cuando desde el ámbi to familiar no ha habido una respuesta limitadora y contenedora que favorezca un cambio de actitud y comportamiento en el menor y la situació n del menor presenta algú n elemento de riesgo que pueda ser abordado desde los servicios comunitarios, la propuesta de amonestación puede ir acompañada de estas indicaciones.

3.2.2.2.-INTERNAMIENTO DE FINES DE SEMANA.-

Definición.-

Medida judicial con carácter sancionador, diferenciada del internamiento en centro de observació n y tratamiento.

Es una medida que proporciona un marco escaso para una intervenció n educativa, tiene más bien una finalidad disuasoria.

La duració n será de 36 horas y cuando comprenda más de un fin de semana puede cumplirse en semanas no consecutivas.

Objetivos.-

Son objetivos del programa:

- ayudar al menor a asumir la responsabilidad de sus actos;
- integrarlo a la normativa y a la dinámica educativa de un centro de acuerdo a un proyecto educativo;
- dar espacios de reflexión para que el menor pueda elaborar tanto los hechos que han motivado la sanción judicial como las consecuencias y los daños que a nivel social comportan los actos delictivos.

Contenidos.-

Se aplica siempre que los hechos cometidos por los menores no sean graves y estos menores estén socializados y dispongan de recursos normalizados en su medio.

Se llevará a cabo en establecimientos de régimen semiabierto, ya que disponen de los recursos suficientes para desarrollar una amplia gama de actividades de diferente tipo.

En los centros se aplicará un programa individual de incorporación del menor al grupo, de ubicación concreta en el centro y en sus actividades. Posteriormente a la ejecución de la medida se tramitará información evaluativa a los órganos judiciales correspondientes respecto al cumplimiento, por parte del menor, de esta medida.

3.2.2.3.-PRIVACIÓN DEL DERECHO A CONDUCIR CICLOMOTORES O VEHÍCULOS DE MOTOR.-

Medida inédita en la justicia de menores de nuestro país, hasta la promulgación de la Ley 4/92.

Sólo podrá aplicarse la privación del derecho a conducir ciclomotores y no podrá aplicarse la privación del derecho a conducir vehículos de motor dada la edad de los menores sometidos a la competencia de los Juzgados de Menores. Para conducir motocicletas hasta 75 c.c. se necesita tener 16 años, y 18 años para conducir motocicletas de más de 75 c.c. o para conducir automóviles.

La privación del derecho a conducir ciclomotores puede suponer la pérdida de la licencia o permiso o la privación del derecho o obtenerlo en el futuro.

Se ha de señalar el tiempo de duración de esta medida y para ejercerla el Juzgado se habrá de dirigir a la Dirección General de Tráfico.

También podrá aplicarse en el caso de imprudencias de tráfico con resultado de lesiones.

3.2.2.4.-LIBERTAD VIGILADA.-

Definición.-

Medida de carácter penal, con fundamento socio-pedagógico que se caracteriza por una combinación de asistencia y control.

Supone un seguimiento educativo del menor en su propio medio familiar y social, pero con la asistencia educativa de un delegado.

Se utilizan, con prioridad, los recursos comunitarios, para evitar la separación del menor de su medio y implicar a la comunidad en el proceso de reinserción.

Objetivos.-

El objetivo principal es facilitar al menor un proceso correcto de socialización y esto no quiere decir otra cosa que trabajar para equilibrar los procesos de maduración de los menores, abrir nuevas formas de relaciones sociales y posibilitar la resolución de sus necesidades básicas.

Contenidos.-

Esta medida, que antes de los traspasos casi no era aplicada en Cataluña, se aplica desde hace muchos años en el resto de los países europeos, tanto en el campo de menores como en el de adultos. Constituye una medida progresista en comparación con las penas de prisión y los clásicos internamientos en centros de menores.

La Libertad Vigilada cuenta en Cataluña con un equipo de profesionales, unos medios administrativos, económicos y materiales para desarrollarse. Cataluña es la única comunidad

autónoma que tiene organizado, desde 1982, un servicio⁴ para desarrollar esta medida, en ninguna de las otras 16 comunidades autónomas existe un servicio igual o similar (Rimbau, 1987).

Para los menores la Libertad Vigilada supone una acción de los organismos públicos dirigida a su educación, en su propio marco social y familiar. Se aplica a menores que sin cometer hechos muy graves presenten vacíos educativos (escolares, personales, familiares,...) que necesitan una intervención prolongada en el tiempo.

La Libertad Vigilada podría ser compatible con otras medidas que le den contenido, por ejemplo con un tratamiento ambulatorio, no con un internamiento en un centro o con un internamiento en un centro de carácter terapéutico (Rios, 1992).

La rentabilidad social de la Libertad Vigilada es manifiesta, no tan sólo porque evita los peligros de marginación que acostumbran a acompañar a todas aquellas medidas que implican la pérdida de libertad, sino que esta rentabilidad se manifiesta además en los siguientes aspectos:

- gastos económicos reducidos en comparación con los internamientos y prisión;
- aprovechamiento de los recursos sociales y de los servicios públicos de la comunidad en la cual reside el beneficiario de la medida;
- tratamiento conjunto del beneficiario y de su familia.

⁴ "Servei de Medi Obert de la Direcció General de Justícia Juvenil" que planifica y establece las líneas de actuación de los delegados de asistencia al menor (DAM) -profesionales que ejecutan la medida de Libertad Vigilada-, distribuidos a través de "zonas" por toda Cataluña. Cada zona se corresponde con un determinado sector territorial y dispone de un Delegado de Zona y de un equipo formado por 6 o 7 DAMs por término medio. Cada DAM tiene a su cargo un sector de la zona, que es donde desarrolla su trabajo.

El delegado de asistencia al menor es el profesional que, por orden de una instancia judicial, realiza el seguimiento de un menor en su entorno natural y le facilita un proceso correcto de socialización. Es el encargado de la ejecución de la medida de Libertad Vigilada, es el responsable de facilitar un proceso de evolución positiva al menor y orientar la intervención de cara a posibilitar cambios en el menor, así como de informar periódicamente a la autoridad judicial sobre la evolución de los casos que le han sido confiados.

El DAM será un "traductor" del mundo donde vive el menor, alguien que aportará una visión diferente.

En líneas generales, lo que se ha de hacer para posibilitar los cambios es:

- establecer una buena relación con el menor;
- relacionarse con el entorno en que se mueve el menor;
- establecer una relación dialéctica con la familia del menor, el delegado será un puente entre los adultos y el menor;
- conocer el entorno socio-cultural y las posibilidades que tiene en relación con las necesidades de la familia y del menor;
- tener capacidad de coordinación y de relación con otras instituciones, servicios o profesionales⁵;

⁵ El trabajo de los DAM no puede estar basado en una labor personalista, sino que ha de ser un trabajo coordinado con otros profesionales e instituciones relacionadas con el campo del trabajo social y de la justicia de menores:

- Con los **servicios sociales y servicios comunitarios**: asistentes sociales, educadores de calle, escuelas, centros de salud, asociaciones de vecinos, etc.
- Con los **Juzgados**: la colaboración entre jueces y delegados tiene la finalidad de colaborar en el proceso de reinserción social del joven
- Con la **policía**: cuando la policía traslada a un Juzgado de Menores a un menor, por haber cometido un delito, contribuye a la puesta en marcha de un mecanismo de trabajo social que contribuirá a la mejora de las condiciones sociales y personales del menor.

- tener capacidad para elaborar un plan de trabajo sin perder de vista la necesidad de dar una respuesta inmediata a los conflictos;
- tener unos recursos propios que posibiliten la relación con el menor.

El **proceso de intervención** que sigue el delegado consta de varias fases (Departament de Justícia, 1990)c:

- una **fase inicial** donde predomina la observación, conocer en profundidad la realidad personal, familiar y social del menor que permite un análisis y una posterior planificación de la intervención;
- una **segunda fase** en la que se desarrolla la intervención, tras la elaboración de un programa educativo individualizado que ha de procurar contar con la colaboración de la familia y del menor. En él se contempla una valoración y se construye un programa de trabajo (con hipótesis de trabajo, objetivos, estrategias y recursos a utilizar para llevar a cabo la intervención);
- tercera fase**, momento de evaluación del proceso que pretende dejar al menor en una situación óptima que le permita integrarse correctamente en la vida comunitaria.

Durante este proceso de intervención el DAM tiene un apoyo y asesoramiento a través de:

- La **supervisión técnica-metodológica**, que va unida con lo que podríamos llamar control de calidad. La hacen individualmente, el DAM y el delegado de Zona.

Esta supervisión incide en:

- .la revisión, orientación y valoración global de los casos;
- .análisis del nivel de trabajo comunitario, implicación y coordinación con los profesionales de la zona de influencia del delegado;
- .proporcionar al delegado una contrastación y un soporte y apoyo en los casos que tiene a su cargo.

-La **evaluación de programas de intervención**, se hace en equipo y de ella es responsable un técnico (pedagogo, psicólogo, psiquiatra, etc.) sin ninguna conexión con la institución responsable de los delegados.

Esta supervisión incide en:

- .el refuerzo del equipo de delegados como un grupo capaz de trabajar y de encontrar salidas a las conflictividades;
- .la comprensión del tipo de relaciones personales que funcionan espontáneamente en el grupo familiar (intentos de manipulación, nuevas formas de situación familiar, etc.).

3.2.2.5.-ACOGIMIENTO POR OTRA PERSONA O NÚCLEO FAMILIAR.-

Definición.-

Medida judicial que implica la separación temporal del menor de su núcleo familiar natural y la sustitución de éste por otra persona o núcleo familiar.

Se aplica en aquellos casos en que es necesario sacar al menor de su familia y consiste en confiar al menor a una familia o persona con una formación adecuada⁶ para llevar a término la tarea educativa que se le encarga durante el tiempo que la autoridad judicial determine, y se ha de procurar el retorno del menor a su ámbito familiar.

Objetivos.-

La finalidad del programa es la inserción social del joven, por tanto el acogimiento ha de tener fundamentalmente un carácter educativo y terapéutico.

Son objetivos del programa de acogimiento de menores infractores los siguientes (Departament de Justícia, 1992d):

- promover la participación en el programa del menor y los dos núcleos, el natural y el acogedor, con la mediación de la Administración;

- garantizar al menor una atención global, intensa e individualizada, y un ambiente estructurado dentro de un contexto social normalizado;

⁶ La selección de personas o familias para ocuparse de los menores bajo esta medida ha de ir a cargo de la Administración. Es aconsejable dar prioridad al acogimiento con miembros de la familia extensa, aportando los apoyos técnicos y económicos necesarios.

- velar para que el joven se sienta valorado y aceptado y sea capaz de verbalizar demandas, conflictos, estados de ánimo, ...;

- apoyar a nivel técnico, con orientación, formación, supervisión y otros recursos que sean necesarios a las partes implicadas en el acogimiento;

- favorecer el proceso de socialización del menor integrándolo en recursos escolares, prelaborales y comunitarios más adecuados a su problemática;

- dar elementos al menor para que pueda asimilar progresivamente la realidad familiar y se haga una idea realista de su futuro en general y en particular en el ámbito familiar;

- preparar la vuelta a la familia y elaborar los sentimientos de pérdida que aparezcan cuando se acerque el momento de separarse de la familia acogedora.

Contenidos.-

La colocación en familia puede ser una medida adecuada, y dar resultados positivos en la solución del problema del menor que se encuentre en situaciones muy específicas y cuando no sea posible elaborar y afrontar la problemática del menor en su medio natural, siendo inevitable la separación del mismo.

"La aplicación de esta medida, bastante utilizada con efectos favorables en Europa y otros países occidentales, ha quedado entre nosotros muy restringida por presentar las siguientes dificultades:

- 1º Encontrar la familia adecuada que esté suficientemente capacitada para esta labor educativa.

2º Encontrar el personal adecuado para hacer el seguimiento de la familia y del niño acogido.

3º Disponer de medios económicos suficientes para hacer frente a este recurso." (López, 1987: 124)

Pero, a pesar de que esta medida no ha sido aplicada, en parte por las dificultades arriba argumentadas, esta ya se contemplaba en la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948 (en el art. 17 se prevee la posibilidad de colocar al menor bajo la custodia de otra persona o familia) y también se contempla en la Ley Orgánica 4/1992, Art. 2º. Cuatro.

La Dirección General de Justicia Juvenil ha puesto en marcha recientemente este programa, por tal de ofrecer una nueva vía de reinserción que puede ser muy válida para determinadas tipologías de menores (Departament de Justícia, 1991c).

El programa incluye la selección de personas y familias, el estudio de las características del menor, la preparación del acogimiento, el seguimiento y la supervisión de las intervenciones hasta la finalización de la medida.

3.2.2.6.-PRESTACIÓN DE SERVICIOS EN BENEFICIO DE LA COMUNIDAD.-

Definición.-

Consiste en la realización por parte del menor de una serie de actividades en interés de la comunidad como consecuencia de una medida judicial.

Se trata de un programa que supone una participación más activa por parte de los menores infractores y de la comunidad en la aplicación efectiva de las medidas, de acuerdo a las tendencias actuales en cuanto a la intervención: responsabilización del menor e implicación de la comunidad en

los procesos de intervención socioeducativa.

El programa de prestación de Servicios en Beneficio de la Comunidad puede ser compatible con la medida de Libertad Vigilada, el juez puede introducirlo como complemento de la libertad vigilada, es decir, el programa se presenta como un elemento más de la acción educativa global de la Libertad Vigilada.

Los profesionales que llevan a cabo este programa son los delegados de asistencia al menor.

Objetivos.-

Pueden diferenciarse objetivos específicos (Departament de Justícia, 1992b):

-En relación con el autor:

- .responsabilizarlo de las propias acciones y de los daños causados y ofrecerle una posible vía de solución;
- .aprender a relacionarse de forma positiva con la colectividad y sus servicios.

-En relación con la comunidad:

- .implicación de la comunidad en la resolución de aquellos conflictos que generan tensión y malestar;
- .qué los servicios públicos entiendan que esta medida aporta elementos nuevos de carácter restitutivo que van más allá de la respuesta sancionadora.

-En relación con la justicia:

- .potenciar las medidas y respuestas que comporten en sí mismas elementos de responsabilización del infractor y de utilidad para la víctima y para la comunidad;
- .mejorar la imagen social de la instancia judicial

al aproximarla a un sector social amplio que pueda percibir el cuándo, cómo y porqué de la actuación judicial.

Contenidos.-

El Servicio de Medio Abierto del Departamento de Justicia de la "Generalitat" de Cataluña, elaboró a finales de 1989 el proyecto "Nuevas formas de intervención educativa en la Justicia Juvenil: la conciliación y la reparación". A mediados del 90 se empiezan a aplicar estos programas constituyendo una experiencia nueva en Cataluña y en el resto del Estado, si bien en otros países son una práctica habitual, tanto en la justicia juvenil como en la justicia de adultos. En Canadá y EEUU fue donde empezaron a desarrollarse las primeras experiencias de reparación, a principios de los 70, y en Europa fue durante la época de los 80.

La reparación mediante un servicio en beneficio de la comunidad es aplicable, entre otros, en el caso en el que se desconozca a la víctima, o bien, conociendo a ésta no se preste a ser reparada individualmente, o en el supuesto en el que se hayan lesionado derechos o bienes de la comunidad.

Las condiciones generales que se han de dar para la aplicación de este programa son (Departament de Justícia, 1992b):

- consentimiento del menor y reconocimiento de la responsabilidad en los hechos;
- inmediatez en el tiempo, es decir, que el tiempo transcurrido entre la comisión del delito y la respuesta penal no sea excesivo;
- se intentará la implicación de la familia del menor, es indispensable la colaboración de la familia respecto a los objetivos que se proponen con este tipo de actuación;

- ha de estar adaptado a la edad del menor y favorecer su integración social;
- implica la realización de una actividad desinteresada que, preferiblemente habría de estar conectada con la naturaleza de los hechos;
- se ha de concretar al máximo las condiciones del programa: tiempo de realización, lugar donde se hará ...;
- la realización de éste programa no podrá interferir en las actividades formativas o escolares del menor, ni podrá poner en peligro su seguridad y salud.

Es imprescindible contar con programas elaborados por la Administración que permitan la inclusión de menores en actividades que produzcan beneficio a la comunidad y que compensen el daño causado. Puede tratarse de programas de mejora o limpieza de jardines, lugares públicos, escuelas, polideportivos, etc.;

Se puede llegar a establecer acuerdos con entidades públicas o privadas (Cáritas, Cruz Roja, etc.), entidades en las que se ha de llevar a cabo el programa. La DGJJ ha establecido contacto con ayuntamientos (que en algunos de los casos han sido víctimas), con los cuáles ha llegado a acuerdos para realizar servicios en beneficio de la comunidad.

La población a la que va dirigida vendría definida por las siguientes características:

- .menores que han causado graves daños o pérdidas materiales a la comunidad;
- .menores que están en Libertad Vigilada, como complemento a esta medida.

Quedan excluidos de estos programas los menores que:

- .no reconocen la responsabilidad de los hechos;
- .han cometido delitos tipificados de muy graves;

- .han incumplido anteriores programas de reparación;
- .han intervenido en actos delictivos que han provocado daños psíquicos o físicos graves y en actos delictivos que han provocado fuerte alarma social.

Cuando se acuerda esta medida, en la Resolución se ha de hacer constar el programa concreto que habrá de realizar el menor y fijar el tiempo de duración de la medida, el día o días y las horas en que se habrá de llevar a término, el lugar, tipo de actividad. Todos estos datos se contemplarán en un documento en el que además se habrá de señalar:

- el compromiso del menor de cumplir las condiciones en que se ha de llevar a término la actividad;
- la responsabilidad de la administración en cuanto a accidentes o posibles daños a terceros en que puede incurrir o ser víctima el menor durante la realización de la actividad;
- la valoración de la entidad en la que se lleva a término la actividad y del DAM, sobre el cumplimiento o no por parte del menor.

Finalmente el DAM informará a la instancia judicial sobre el desarrollo y los resultados del programa.

Este programa de conciliación-reparación actualmente se encuentra muy consolidado en Cataluña, a través de las acciones de la Dirección General de Justicia Juvenil. Si un par de años atrás era la Libertad Vigilada el programa que contaba con mayor número de casos (en el año 1990 habían 1.119 casos de menores en Libertad Vigilada frente a 333 casos con medidas de conciliación-reparación), hoy el número de casos que menores que son atendidos desde programas de prestación de servicios en beneficio de la comunidad ha aumentado significativamente, 558 casos en octubre de 1993. (Departament de Justícia, 1993f).

Esto responde al cambio que hay respecto a la intervención en el campo de la justicia juvenil; se ha pasado de una concepción de un modelo educativo a la concepción de un modelo de responsabilidad, en el que el menor ha de ser responsable de sus actos y "siempre que sea posible, se ha de ofrecer al autor la posibilidad de reparar el daño confrontándolo previamente con las consecuencias de sus actos, ya sea mediante procesos de mediación, o bien en aplicación de otras medidas que comporten la realización de tareas útiles o de interés para la comunidad en un proceso que sitúa al autor ante un compromiso real por parte suya" (Departament de Justícia, 1993e).

3.2.2.7.-TRATAMIENTO AMBULATORIO O INGRESO EN UN CENTRO DE CARÁCTER TERAPÉUTICO.-

El tratamiento ambulatorio implica la permanencia del menor en su propio entorno, pero por determinadas situaciones que afectan al menor (adicción a sustancias tóxicas, problemas psíquicos, emocionales, ...) ha de asistir a un centro de tratamiento, y tener el apoyo y control de un profesional que trabaja en su entorno (DAM).

Este tratamiento ambulatorio puede llevarse a cabo:

- como medida independiente, pero que necesita el seguimiento y el control del DAM;
- como medida complementaria de la Libertad Vigilada, cuando por las características del delito y del menor, además de un tratamiento específico es necesario un abordaje global de la situación.

El ingreso en un centro de carácter terapéutico permite atender las problemáticas normalmente asociadas a las conductas delictivas y de conflicto social: drogodependencias, y transtornos de la conducta y de la personalidad. "Esta medida es una variante de la medida de internamiento, de carácter eminentemente terapéutico" (Coronado, 1992).

El tratamiento en un centro de carácter terapéutico, que no admite compatibilidad con la medida de Libertad Vigilada, puede llevarse a cabo en un centro de desintoxicación o de otro tipo, con los que la Dirección General de Justicia Juvenil establece los conciertos necesarios para llevar a cabo la medida.

Ninguna de las dos medidas, tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro terapéutico, tiene precedentes en la legislación anterior.

3.2.2.8.-INGRESO EN UN CENTRO EN RÉGIMEN ABIERTO, SEMIABIERTO O CERRADO.-

Definición.-

La medida de internamiento en un centro educativo viene a compaginar aspectos de control con aspectos educativos, es decir, la contención del menor problemático para evitar nuevos delitos y la socialización y reeducación del menor, separándolo temporalmente de su medio sociofamiliar.

La opción del internamiento frente a otras medidas en medio abierto no sólo viene determinada por factores de control, sino por las dificultades que tiene el menor para recuperarse en el propio entorno, por lo que es necesaria una ruptura con este entorno para potenciar el proceso de reeducación. Así pues, el internamiento no ha de verse como una medida

represora, de escarmiento ante una infracción cometida, sino que es una medida adecuada en determinadas circunstancias.

Objetivos.-

Los objetivos educativos globales y prioritarios consisten en:

- adaptar la acción educativa a las necesidades y a las características de los menores con el objetivo de conseguir una educación integral y compensadora y que a la vez les facilite una formación profesional adecuada;
- potenciar actividades que signifiquen para al menor verse como una parte activa de la sociedad;
- fomentar los vínculos sociales y afectivos de los menores y las relaciones con su familia siempre que sean convenientes.

Contenidos.-

En Cataluña, el Servicio de Centros de la DGJJ es quien tiene el encargo de realizar el tratamiento institucional, que consiste en atender a los menores en un centro destinado a ofrecerles elementos que les permitan una evolución personal y social adecuada.

Existe un cierto acuerdo en señalar como situaciones en las que puede ser útil la medida de internamiento:

- cuando el contexto socio-familiar, amigos, ... están generando un proceso destructor que no se puede frenar con ninguna otra medida;
- cuando la actividad delictiva es tan sistemática o tan grave que el menor ha de ser perceptor de una cierta contundencia en la respuesta social, de forma que interiorice progresivamente la idea de responsabilidad.

Los centros se clasifican en :

a)**Centros de observación:** son los destinados a analizar, a explorar y a estudiar la personalidad y las circunstancias de los menores que le son confiados por la autoridad judicial, a fin de practicar el diagnóstico y elaborar la propuesta de la medida más aconsejable para su reeducación.

b)**Centros de tratamiento:** son los que acogen a los menores que necesitan una atención continuada. Según su régimen se clasifican en:

1.**Centros de régimen abierto,** en los cuales el menor reside y recibe educación en el centro. Desarrolla las actividades escolares, prelaborales y laborales fuera del centro.

2.**Centros de régimen semiabierto:** ofrecen residencia y formación escolar y prelaboral en el mismo centro. Pero el menor puede utilizar los recursos escolares, prelaborales y laborales próximos al centro cuando se recomiende en su programa educativo.

Los menores disfrutan de permisos de fin de semana y de vacaciones, si no hay prohibición expresa de la autoridad judicial.

3.**Centros de régimen cerrado:** centros para menores con conflictos graves que necesitan residir y recibir un tratamiento educativo intensivo y contenedor no asumible por las otras instituciones.

Únicamente ingresarán en ellos los menores mayores de 13 años que hayan cometido una infracción grave. Necesariamente el personal educativo ha de tener un elevado grado de especialización.

La Dirección General de Justicia Juvenil, mediante el Servicio de Centros (del Departamento de Justicia de la "Generalitat" de Cataluña), para su actuación puede utilizar centros propios o colaboradores, de características diversas, distribuidos por toda Cataluña.

Son Centros Propios los que dependen totalmente del Departamento de Justicia⁷.

Son Centros Colaboradores los que pertenecen a personas o instituciones públicas o privadas que, mediante acuerdos con el Departamento de Justicia, acogen menores necesitados de atención.

La actuación educativa institucional se ha de llevar a cabo de acuerdo con unas líneas pedagógicas elaboradas, por el Departamento de Justicia, de una manera unificada para todos los centros, con la finalidad de que se sigan unas pautas de tratamiento y educación de acuerdo con los principios

⁷ Actualmente la Dirección General de Justicia Juvenil de la "Generalitat" de Cataluña, planifica y gestiona los siguientes centros propios:

.Centre d'Observació els Til·lers (Mollet del Vallès): régimen cerrado y mixto.

.Centre Educatiu l'Alzina (Palau de Plegamans): régimen cerrado y régimen semiabierto (con posibilidades de hacer actividades fuera del centro). Chicos.

.Centre Educatiu l'Esperança (Barcelona): régimen semiabierto (una unidad con dos grupos) y régimen abierto, contemplando la posibilidad de que puedan haber chicos y chicas de la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAI) con otros con medida judicial de régimen abierto.

.Centre Educatiu Oriol Badia (Guardiola de Font-rubí): régimen semiabierto. Chicos.

.Centre Educatiu Montilivi (Girona): régimen cerrado mixto y semiabierto mixto, con la especificidad de atender casos no tan difíciles como en l'Alzina.

.Centre Educatiu el Segre (Lleida): centro abierto para chicas de la DGAI y módulo semiabierto para 10 plazas mixto.

.Centre Educatiu Polivalent els Castanyers (Palau de Plegamans): régimen abierto para chicos de la DGAI y de justicia.

.Residència Coll de l'Alba (Tortosa): régimen abierto. Mixto.

.Residència Folch i Torres (Granollers): régimen abierto, para chicos de la DGAI y justicia.

establecidos por la Ley. Concretamente la actuación educativa ha de tener en cuenta los criterios generales siguientes:

a) Siempre que no vaya en detrimento de los intereses del menor, se ha de asegurar la adecuada relación de éste con su familia, mediante las visitas al centro o los permisos de salida, de manera que se evite el abandono encubierto o el progresivo distanciamiento del menor, que le haga más difícil integrarse posteriormente en el medio familiar y, para implicar a la familia en el proceso educativo del menor.

b) La permanencia de los menores en los centros tiene siempre un carácter provisional, por lo que se ha de evitar romper los vínculo sociales del menor. La actuación y el programa pedagógico han de fomentar sistemáticamente este contacto.

c) Todos los centros han de potenciar actividades que signifiquen para el menor verse como parte activa de la sociedad. Con este fin se ha de procurar que el menor asista a centros escolares de la zona y que utilice los recursos existentes en la comunidad para sus actividades deportivas y recreativas.

d) En el caso que no sea posible que los menores asistan a centros normalizados de la zona, la actividad escolar del centro se ha de adaptar a las necesidades y características de los menores internos con el objetivo de conseguir una educación integral y compensadora.

e) Con la finalidad de favorecer la integración social de los menores, se ha de promover la participación de las instituciones en la vida interna de los centros (utilización por parte de la comunidad de las instalaciones deportivas y escolares del centro, ...).

En resumen, se establecen las líneas pedagógicas básicas y cada centro elabora un proyecto educativo en el cual se determinan las técnicas de intervención y los objetivos de acuerdo con las necesidades y características de los menores atendidos.

El equipo psicopedagógico del centro prepara para cada menor, y de acuerdo con su problemática específica un Proyecto Educativo Individualizado (PEI), que sirva de guía para las intervenciones de todo el equipo educativo.

Badia y Ruiviejo (1989), plantean cuatro niveles de acción en el trabajo que se realiza en el centro:

.contención-afecto: se ha de crear un ambiente que posibilite la convivencia y la educación. El centro ha de ser capaz de dar contención a los conflictos que presenta el menor y a la vez dar respuestas adecuadas, coherentes y reflexionadas, con la finalidad de generar en el menor confianza, seguridad, afecto y aceptación;

.aprendizaje: se intentará proporcionar los medios necesarios para que el menor supere o reduzca al máximo las deficiencias que normalmente tiene en áreas como la comprensión, lenguaje, capacidad de razonar, imprescindibles para una correcta estructuración y maduración de la personalidad;

.terapéutico: la educación en los centros ha de ser compensadora de todos los déficits por una parte, y por otra, terapéutica, es decir, ha de reconstruir pautas de relación y de conducta, que la historia biográfica anterior ha ido dejando;

.social: tiene relación con la necesidad de crear un proyecto personal social válido para cada menor, teniendo en cuenta las circunstancias personales y las capacidades

y recursos individuales, este es el objetivo que ha de orientar la acción educativa de los centros.

Pero a pesar de la utilidad del internamiento como medida educativa, en determinadas situaciones también pueden generarse problemas de internalización, es decir:

- .genera problemas en la medida que crea una vida artificial;
- .disminuye la capacidad del individuo para encontrar solución a las dificultades;
- .problemas de contagio, es decir, genera imitación y reproducción de conductas problemáticas entre los propios individuos que se encuentran mezclados;
- .pérdida del mundo referencial, es decir, coarta la capacidad del individuo para establecer relaciones y arraigos con el propio medio, cultura y contexto afectivo, etc.

Por todo ello, esta medida sólo se aplicará cuando hayan fallado otras medidas y, en casos de delitos graves.

3.2.2.9.-PROGRAMA DE LIBERTADES PROVISIONALES CON ASISTENCIA EDUCATIVA.-

Definición.-

Con este programa se garantiza el control formal sobre el joven en libertad provisional (con las presentaciones "apud-acta") y se le oferta recibir apoyo y orientación en aquellos ámbitos más deficientes de su realidad personal y social.

Objetivos.-

Este programa plantea:

-dar atención a los jóvenes de 16 a 18 años que habiendo sido detenidos y puestos a disposición del juzgado de instrucción por la presunta comisión de un delito, quedan en situación de Libertad Provisional hasta la celebración del juicio oral;

-introducir en el proceso penal ordinario el informe técnico, en fase previa al juicio, como condición y garantía para una correcta aplicación del artículo 65 del Código Penal. La información técnica ha de ser suficiente, y ha de responder a aquellas "circunstancias del menor", que se señalan en el art. 65: Información sobre el entorno socio-familiar del joven, los rasgos fundamentales de su personalidad, sus niveles de conflictividad social, así como un pronóstico de futuro.

Contenidos.-

La propuesta que se realiza a los Juzgados de Instrucción es la delegación al DAM del control de las presentaciones que el joven ha de realizar periódicamente al juzgado correspondiente. El DAM, además de realizar un control del

cumplimiento de las presentaciones del joven le ofrecerá, de forma voluntaria, un apoyo en los ámbitos más deficitarios de su realidad personal.

El proceso que se sigue con el programa de Libertades Provisionales es el siguiente:

1) En un primer momento el Juez informará al joven, delante del DAM, de la delegación de las presentaciones y la posibilidad de recibir de este DAM atención y orientación sobre su situación personal y social.

2) Un segundo momento es cuando se inicia la intervención socioeducativa del DAM, paralelamente al control formal de las presentaciones. A partir de esta tarea relacional-educativa que se establece se elabora un plan de trabajo, individualizado, que se seguirá hasta el momento del juicio.

Mensualmente se ha de elaborar un informe de control, dirigido al organismo judicial competente de las presentaciones (semanales, quincenales o mensuales) que obligatoriamente ha de hacer el joven.

También se han de elaborar informes socioeducativos, dirigidos a la autoridad judicial correspondiente, en tres momentos diferenciados del procedimiento:

-un primer informe a los dos meses de iniciarse el seguimiento para informar al juez sobre la situación del joven y presentarle el plan de trabajo;

-el segundo informe se realiza en el momento previo a la calificación provisional de los hechos que hace el Ministerio Fiscal y el abogado defensor. Habrá de reflejar la evolución del joven y del plan de trabajo elaborado en el informe inicial;

-el tercero es previo al juicio oral, en el se valora la evolución y la situación en que queda el joven en la actualidad, así como realizar una previsión de su evolución en el futuro.

"El programa de Libertades Provisionales con asistencia educativa ha continuado el proceso iniciado el año anterior. Este programa se ha dado a conocer en el ámbito judicial (jueces penales y secciones de la Audiencia Provincial) y en el ámbito municipal (centros de servicios sociales)" (Departament de Justícia, 1993d: 105).

Se ha pasado de 61 Libertades Provisionales cuando se inició el programa en 1990, a 255 casos actualmente -datos de Octubre de 1993- (Departament de Justícia, 1993f).

3.2.2.10.-INTERNAMIENTO CAUTELAR O DEFINITIVO EN VIRTUD DEL ARTICULO 65 DEL CÓDIGO PENAL.-

Definición.-

En la legislación vigente (Art. 65 del Código Penal⁸ y el Art. 503 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal⁹) se contempla la posibilidad de que los jueces adopten para los jóvenes de

⁸ Art. 65 del Código Penal: "al mayor de 16 años y al menor de 18 años (...) el tribunal puede, en consideración a las circunstancias del menor y del hecho, sustituir la pena impuesta por el internamiento en una institución especial de reforma por tiempo indeterminado, hasta conseguir la corrección del culpable", entendiéndose que esta medida en ningún caso puede exceder la duración de la pena impuesta y tampoco alargarse cuando el joven haya cumplido los 18 años.

⁹ El Art. 503 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal señala las circunstancias necesarias para decretar la prisión provisional. Los jueces pueden valorar que la prisión preventiva, para los jóvenes de 16 y 17 años, pueda cumplirse en centros educativos de menores que ofrezcan garantías suficientes de que el joven no eludirá la acción de la justicia.

16 y 17 años el internamiento en un centro educativo de la Dirección General de Justicia Juvenil, en vez del internamiento en una institución penitenciaria.

En este sentido la Dirección General de Justicia Juvenil pone a disposición de los órganos jurisdiccionales penales los centros educativos, dotados de equipos interdisciplinarios y con recursos formativos adecuados, como alternativa a la cárcel para aquellos jóvenes dispuestos a asumir el proyecto técnico y el reglamento de régimen interno del centro, así como el programa educativo que se considere necesario para favorecer su proceso de reinserción social.

Objetivos.-

El objetivo fundamental de este programa es que: los centros de menores, con la misión fundamental educativa- formativa y con los equipos interprofesionales, y con la infraestructura de que están dotados para esta finalidad, puedan ser una alternativa a la prisión, muy oportuna para aquellos jóvenes entre 16 y 18 años que puedan ser capaces de adaptarse a sus proyectos educativos y de tratamiento, a su reglamento de régimen interno y a sus medidas de contención.

Contenidos.-

Es necesario que haya un seguimiento de la resolución por parte de la autoridad judicial competente, a efectos de una oportuna modificación de la situación de internamiento, en el caso de que sea indicado trasladar al joven a un centro penitenciario, cuando la actitud o el comportamiento del joven son contrarios al Reglamento de Régimen Interno del centro de reforma donde se encuentra cumpliendo la medida o sentencia.

Podemos hablar de una consolidación y ampliación del programa que regula los internamientos de jóvenes entre 16 y 18 años, sometidos a la jurisdicción ordinaria en los centros

de menores. Se ha pasado del internamiento de un joven en el año 91 al internamiento en centros de 32 jóvenes entre 16 y 18 años en el año 93 -datos hasta octubre de 1993- (Departament de Justícia, 1993f).

3.2.3.-PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE MEDIDAS ADMINISTRATIVAS.-

En estos programas se plantea la intervención socioeducativa, por resolución administrativa, en forma de asistencia voluntaria post-medida y asistencia educativa de aplicación de la Regla 11ª.

3.2.3.1.-ASISTENCIA VOLUNTARIA POST-MEDIDA.-

Definición.-

La interpretación del Art. 1, apartado 1.4. del Decreto 332/88 de 21 de Noviembre, abre la posibilidad de prolongar la atención a los menores una vez acabada la medida judicial (la duración de la cual, en determinados casos, es insuficiente para conseguir algunos de los objetivos previstos inicialmente en el PEI) con la finalidad de consolidar los procesos educativos iniciados.

Podemos decir que hay cuatro elementos esenciales en la asistencia voluntaria post-medida: voluntariedad, intensificación de la coordinación con instancias no judiciales de cara a hacer efectiva la derivación, limitación a un máximo de 12 meses de este tipo de intervención y, por último, el carácter de medida administrativa posterior a una medida judicial.

Objetivos.-

Los objetivos generales de la asistencia voluntaria post-medida son:

- la reinserción e integración social: cualquier intervención tiene como objetivo final la integración social de los menores infractores, lo que varía en este caso es la situación jurídica del menor, ya que en la post-mesura se trata de una medida administrativa y no judicial;
- la coordinación y derivación a otras instancias sociales para que asuman la continuidad del proceso educativo;
- la rentabilización del trabajo realizado, ya que permite conseguir los objetivos marcados en el programa educativo individualizado, y asegura las bases suficientes para la continuidad del trabajo por parte de otros profesionales.

La Asistencia voluntaria post-medida tiene el objetivo básico de completar procesos de intervención educativa, partiendo de la voluntariedad del menor y sus padres o tutores legales y de la imposibilidad de derivar con garantía este proceso de intervención a los servicios comunitarios.

Contenidos.-

Esta medida puede ser llevada a cabo en un centro o en medio abierto. En medio abierto es llevada a cabo por el delegado de asistencia al menor, la relación entre el delegado y el menor en la asistencia post-medida está basada en la voluntariedad. Esto significa que el menor decide ser ayudado para conseguir unos objetivos de su proyecto de vida inmediato.

Los sujetos susceptibles de ser objeto de asistencia voluntaria post-medida son:

-menores con los cuales se haya iniciado un proyecto de trabajo en medio abierto (Proyecto Educativo Individualizado) y que en el momento de finalizar la medida el proyecto queda inacabado o bien surgen nuevas demandas (demandas activas) sin posibilidad de darles salida desde otro recurso o servicio;

-menores que se han vinculado a la relación con el delegado muy lentamente y que no han dado lugar a un inicio del proyecto con objetivos concretos;

-menores que han tenido una evolución positiva en la medida de Libertad Vigilada, pero que la finalización de la medida coincide con una crisis puntual que pone en riesgo la situación actual y el proceso educativo iniciado;

-menores que al finalizar un internamiento se considere oportuno su regreso a casa, pero con un apoyo intensivo por parte de un delegado de asistencia al menor.

El procedimiento para desarrollar esta medida se lleva a cabo de la siguiente forma:

-el menor y sus padres o tutores cumplimentarán un impreso donde harán efectiva la demanda que, el delegado de asistencia al menor continúe el seguimiento. Es decir, se inicia a partir de la petición voluntaria del interesado cuando finaliza la medida judicial y requiere la conformidad del menor y de sus padres o representantes legales;

-informe del delegado y responsable de la Sección o del Negociado, valorando esta demanda y formulando, en su caso, el proyecto de trabajo a seis o doce meses vista, que habrá de contar con la aprobación del menor (doce

meses será el máximo de tiempo que podrá durar la asistencia voluntaria);

-resolución del Responsable de la Sección Territorial o del Servicio, desestimando o aceptando la demanda. En éste último caso se aplica por una resolución administrativa que se emite a partir de la petición del menor y de la propuesta favorable de los correspondientes órganos que atienden al menor, en medio abierto o en un centro, para que se puedan seguir utilizando los recursos que se le ofrecen durante un tiempo acordado.

La acción educativa puede finalizar en cualquier momento si el menor, unilateralmente, lo decide.

Cuando se finaliza este programa y para consolidar los objetivos conseguidos, se procura que otras instancias de intervención social de la comunidad se impliquen en el proceso.

3.2.3.2.-PROGRAMA DE ASISTENCIA EDUCATIVA DE APLICACIÓN DE LA REGLA 11a.-

Definición.-

Este programa de asistencia educativa es consecuencia de la aplicación de la regla 11a. apartado C de la Ley 4/92, en la que se prevee "La remisión del menor a las Instituciones administrativas correspondientes para la adopción de medidas educativas y formativas sí los hechos imputados no revisten especial trascendencia, siempre que en su comisión no se hubiesen empleado grave violencia o intimidación, incluso aunque el Fiscal no hubiese formulado petición en este sentido".

Se define este programa como el conjunto de intervenciones socioeducativas realizadas por un profesional (el DAM), destinadas a mejorar diferentes aspectos de la realidad personal y social de un sector de adolescentes infractores que cumplen los requisitos señalados en la ley (Departament de Justícia, 1993b).

Objetivos.-

A través del programa se intenta:

- informar, orientar, asesorar y dar apoyo al joven con el fin de que consiga una correcta integración social en su propia comunidad;
- evitar que el joven vuelva a tener contactos con la justicia penal.

Contenidos.-

Este programa de asistencia educativa se basa en los siguientes principios:

- no se trata de una respuesta penal ante la infracción¹⁰, sino que en base a la detección de unas necesidades (formativas, educativas, personales, familiares y sociales) y en base a la poca entidad de la infracción, el proceso judicial finaliza con la comparecencia y con el acuerdo de remisión a la administración, posibilitando una intervención socioeducativa dirigida a la superación de dificultades y a la integración social;

¹⁰ La misma instancia administrativa que tiene competencias en la ejecución de medidas judiciales (DGJJ), asume la ejecución de medidas administrativas, no judiciales, si bien estas medidas tienen su origen en una decisión del Juez de Menores.

-la ayuda será de carácter individual, compensadora de déficits y potenciadora de las capacidades existentes en el adolescente;

-estas intervenciones se llevarán a término, preferentemente, en el propio entorno del menor.

De acuerdo con la legislación vigente, cuando un menor de 16 años y mayor de 12 es denunciado por la comisión de una infracción penal se pone en conocimiento del Ministerio Fiscal, que abre un expediente y solicita al equipo técnico la elaboración de un informe. Este equipo, analizada la situación del menor, puede proponer la aplicación del apartado C de la regla 11a.

En el acto de comparecencia el juez puede adoptar la remisión del menor a las instancias administrativas. Seguidamente se nombrará un delegado de asistencia al menor que iniciará los contactos con el menor y la familia por tal de elaborar el plan de acción educativa y desarrollarlo.

3.2.4.-PROGRAMA PARA LA PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA JUVENIL.-

Señalabamos en el capítulo I, apartado B, punto 1.3.1.3, sobre la Dirección General de Justicia Juvenil, que una de sus competencias era el apoyo a programas dirigidos a prevenir conductas delictivas de la población infantil y juvenil, pues bien, en este sentido, se plantea el programa que a continuación presentamos, la orientación educativa.

3.2.4.1.-ORIENTACIÓN EDUCATIVA.-

Definición.-

Consiste en una intervención socioeducativa que ofrecen los equipos de atención inmediata a los menores que han estado implicados en diligencias judiciales y que, voluntariamente, aceptan recibir información sobre los recursos comunitarios más adecuados a su problemática personal. Este programa se dirige, prioritariamente, a los menores a los que la autoridad judicial no ha impuesto ningún tipo de medida educativa, menores que tienen un contacto inicial con la justicia.

Objetivos.-

No se trata de un control o seguimiento de la evolución del menor, sino que el objetivo del trabajo de orientación consiste en:

- informar sobre los recursos existentes donde vive el joven y su familia;

- derivar, poner en contacto al joven con los servicios comunitarios que estan a su alcance, y que probablemente desconoce, en el ámbito escolar, prelaboral, sanitario, cultural, lúdico, etc., los cuales pueden ofrecerle el apoyo que necesita para resolver los problemas que han sido determinantes en las incipientes conductas transgresoras de la normativa social;

- orientar, asesorar específicamente a partir de una necesidad concreta del joven y/o de la familia en el ámbito laboral, psicológico, tiempo libre, escolar, médico, etc.

Todo ello con la finalidad de proporcionar recursos educativos a los jóvenes y favorecer de esta manera resolución del conflicto.

Contenidos.-

Este trabajo de orientación lo llevan a cabo los asistentes sociales y psicólogos de los equipos técnicos que la Dirección General de Justicia Juvenil tiene en la Sección de Atención Inmediata y de Gestión de Expedientes de Barcelona, y los equipos de atención inmediata de las Secciones Territoriales de Gerona, Lérida y Tarragona (Departament de Justícia, 1991b).

Este trabajo de información, orientación y asesoramiento se realiza de forma voluntaria, a través de una entrevista, con el joven y la familia y con los profesionales de la comunidad, que serán los que harán el seguimiento del joven.

Se reflexiona conjuntamente profesionales-padres-joven sobre el hecho que ha ocasionado el contacto del joven con la justicia, con el fin de obtener una mejora personal y social.

Analizados los programas previstos en la Ley 4/92, y otros que la propia Dirección General de Justicia Juvenil de la "Generalitat" de Cataluña ha planteado para el trabajo con los menores y jóvenes infractores, pasamos ahora a analizar cuáles son las nuevas orientaciones en este campo.

3.3.-NUEVAS ORIENTACIONES EN EL CAMPO DE LA JUSTICIA DE MENORES.-

El derecho penal constituye un conjunto de normas jurídicas, formalmente promulgadas a través de diversos organismos específicos gubernamentales, que imponen restricciones de derechos o libertad a determinados individuos por haber violado o transgredido determinadas normas consideradas básicas para la sociedad.

"El Derecho Penal de Menores es Derecho Penal. No es Derecho social, no está programado para la "ayuda", sino que sirve al control social" (Albrecht, 1990: 11).

Según González y Funes (1987) las reflexiones que se hacen en torno al Derecho Penal Juvenil estan divididas entre:

1.-los que rechazan la aplicación de cualquier tipo de legislación penal para los menores y proponen modelos de asistencia social¹. Es decir, llevar a cabo una intervención de tipo administrativo, sin las connotaciones represivas de la justicia y basada más en las condiciones socio-familiares que en sus conductas delictivas. Se ha de basar en el criterio de voluntariedad, ya que no se puede entender una acción por tal de mejorar las condiciones sociales, impuesta a los individuos contra su voluntad. También se ha de establecer el límite de edad por debajo del cual la justicia no podrá intervenir nunca, aún en el caso de tratarse de autores de un delito grave.

¹ El sistema penal podría sustituirse con una gestión de los conflictos por los interesados, y la intervención de las instituciones públicas o de organizaciones sociales.

Partiendo de la concepción de un Derecho Penal mínimo y de que la justicia es el último recurso al que debe acudir, en los países del norte de Europa se ha empezado a trabajar en este sentido, la desjudicialización de la intervención hasta los 14-15 años (Ver el punto anterior, 3.1 sobre la evolución y tendencias actuales de la justicia de menores en Europa).

Giménez (1993a), considera que si la respuesta que se ha de dar a los jóvenes delincuentes, ha de ser una respuesta educativa, esta debe venir por los canales normalizados, a través de la escuela o de los servicios sociales, pero no a través de la justicia. Respuesta educativa, en el sentido de que se han de potenciar los programas pedagógicos frente a los terapéuticos o las penas orientadas al control.

2.-los que consideran que es lícito un derecho penal específico de los jóvenes, limitando, garantizando y adaptando a su etapa evolutiva la aplicación de este derecho:

.limitando: el joven sólo ha de ser enjuiciado por hechos constitutivos de delito;

.garantizando: respetando los derechos que los menores tienen como ciudadanos;

.adaptando a su etapa evolutiva la aplicación de este derecho: además de tener en cuenta la gravedad del hecho cometido, se han de valorar las condiciones personales, familiares y sociales del menor. Las sanciones han de tener un contenido educativo y han de ser susceptibles, en la mayoría de los casos, de poder ser llevadas a cabo en el

propio medio del menor.

El derecho penal juvenil, ha de tener las mismas garantías que el proceso del adulto, adecuándose al momento evolutivo del menor.

Esta ha sido la postura adoptada por los países de la Europa Central, con una ley penal juvenil de 13-14 a 18 años.

Uno de los retos que se plantea en el Derecho Penal Juvenil es conjugar la responsabilidad de los menores con la protección de las garantías penales y procesales.

La famosa sentencia del Tribunal Supremo americano en el caso Gault de 1967, que consagra las garantías del proceso penal en la jurisdicción de menores, o el art. 48 de nuestra Constitución, que promueve la participación de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural, hubiesen sido impensables hace algunas décadas y ponen de relieve la superación de esa ideología paternalista y autoritaria que inspiró el Derecho de menores.

Gaetano de Leo (1985) dice que si se considera que los menores son responsables de sus actos, significa que sus acciones les pertenecen. Es absurdo que tras haber sido considerados responsables de las propias acciones dentro del ámbito familiar y escolar, el menor no se responsabilice de sus propios comportamientos en el contexto social. La reacción social ante el comportamiento injusto, ha de ser coherente, y ha de garantizar los derechos del menor, ofreciendo plenas garantías jurídicas para su defensa, a la vez que ha de contribuir al desarrollo del individuo como ser social.

Pensamos, al igual que el autor, que "si un menor comete un hecho delictivo debe haber una respuesta social, debe ser consciente el propio menor de la trascendencia de sus actos y, tras un proceso judicial con todas las garantías, darle una respuesta educativa" (Ventura, 1988: 4).

Ha de haber una respuesta. La sociedad, en general, cuando hay una infracción de la norma, exige a los órganos judiciales que estas infracciones tengan una respuesta.

En países como Suecia se abogaba por un "no intervencionismo", intervenir lo menos posible², ya que se consideraba que "una reacción de la sociedad podría tender a marcar a los jóvenes y con eso confirmar su propia concepción como una desviación e incrementar su conducta desviada" (Ponce, 1992: 54). Actualmente hay una corriente que considera que la respuesta llega demasiado tarde, que cuando la sociedad interviene la conducta desviada está ya muy consolidada, y por tanto la respuesta habría de darse antes, y a la vez ser más fuerte.

Pensamos que es necesario un Derecho penal juvenil que recoga el modelo de responsabilidad, tal como postulan los Tratados y Recomendaciones de Organismos Internacionales.

Aceptar que los jóvenes necesitan una respuesta penal diferente a los adultos, significa:

- aceptar el Derecho Penal Juvenil (garantías, derechos constitucionales, ...);
- reconocer al joven como responsable de sus actos;

² Por debajo de los 15 años son las autoridades sociales quienes tienen competencia ante los delitos cometidos por los jóvenes, y por encima de los 15 y hasta los 18 años la responsabilidad es compartida entre las autoridades sociales y las judiciales.

-respuestas diferentes: probation, trabajo en beneficio de la comunidad, asistencia educativa en medio abierto, reparación, conciliación, internamiento, etc.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

4.-ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL.-

En la primera parte de este trabajo hemos desarrollado la fundamentación teórica que enmarca y delimita la intervención didáctica en los procesos de integración social, de la que se derivarán los elementos de referencia necesarios para poder después llevar a cabo, en el trabajo de campo, la fundamentación de nuestra intervención en la acción.

En la intervención didáctica, en la educación de menores inadaptados, se trata de elaborar los programas adecuados para que cada menor, en el contexto de una intervención educativa, desarrolle todas sus potencialidades.

Esta intervención no puede ser concebida en abstracto, sino siempre en interacción específica con al menos tres ámbitos que fundamentan el proceso de acción y que están interrelacionados unos con otros, ya que las decisiones que se toman en uno afectan a los otros: sociológico, psicológico y pedagógico.

A.-SOCIOLÓGICO.-

Se refiere a los contextos institucionales y legislativos (ámbito socio-político, capítulo I, apartado B) que encuadran la intervención y que contribuyen al proceso de socialización.

La intervención se produce en un contexto, sin cuyo conocimiento es imposible acceder ni a su comprensión ni a su mejora. Es preciso identificar los factores sociales, ideológicos, económicos y legales que condicionan la realidad objeto de nuestro estudio¹, y a través de los que se

¹ El contexto que enmarca el trabajo de campo que seguidamente presentaremos, viene determinado por una serie de factores:

especifican los derechos del menor, los límites y funciones de la intervención.

De ahí que sea de suma importancia conocer las características del contexto en el que se realiza la intervención, "dónde" se interviene, es decir, "el terreno de donde deben salir los nuevos criterios de diferenciación funcional de las intervenciones con la posibilidad de garantizar el sentido de coherencia y continuidad de la respuesta desde el punto de vista del menor". (De Leo, 1989: 120)

B.-PSICOLÓGICO.-

Se relaciona con los procesos de desarrollo y las condiciones de evolución de los menores inadaptados (ámbito socio-cultural, capítulo I, apartado A). Se entiende el concepto de menor inadaptado como el de aquel niño-joven que tiene dificultades en su vida, por carencias, deterioro en las relaciones, ...

La intervención ha de ser lo más específica posible en relación a las necesidades del menor, su historia personal, etc., con la finalidad de establecer una comunicación activa y continua con la potencialidad de responsabilización y de socialización:

-a nivel legislativo por la reciente Ley 4/92 reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores (Capítulo I, apartado B, punto 2.3.2). Ley que representa el punto de partida de un modelo de justicia juvenil garantista y responsabilizador

-a nivel institucional por la Dirección General de Justicia Juvenil (Capítulo I, apartado B, punto 1.3.1.3), órgano competente para la ejecución de medidas penales dictadas por la autoridad judicial en relación con la población juvenil.

.la responsabilidad: confrontar al menor con las consecuencias de sus actos y ofrecerle la posibilidad de experimentar en situaciones y contextos socializadores;

.la socialización como el proceso de adaptación a la vida comunitaria que se realiza mediante los vínculos y relaciones personales entre el menor y su entorno.

El hecho delictivo, transgresión de las normas establecidas en el Código Penal vigente, se contemplará, no sólo desde un punto de visto procesal-penal, sino como la expresión de una situación conflictiva social y/o personal, a la que se ha de dar una respuesta.

C.-PEDAGÓGICO.-

Recoge tanto la fundamentación teórica existente sobre la intervención, así como la experiencia en el tratamiento de la infancia y adolescencia con problemas de adaptación social (la intervención socio-educativa, capítulo II).

La intervención educativa en el campo de la inadaptación social se sustenta en los siguientes principios básicos (Vega, 1989):

-INTEGRACIÓN: escolar, familiar y social.

-SECTORIZACIÓN: la infancia y adolescencia con problemas sociofamiliares han de ser atendidas en el núcleo social o sector² en el que se desarrollan; es decir, la atención

² Por sector se entiende la unidad geográfica y de población en la que puede llevar a cabo de forma eficaz una evaluación de las necesidades, una programación de servicios, una coordinación de competencias de cara a la atención socioeducativa adecuada para la infancia y adolescencia con problemas sociofamiliares.

socioeducativa deberá realizarse en una situación próxima al hogar familiar y su contexto.

-NORMALIZACIÓN: asegurar una vida tan próxima a lo normal como sea posible, de forma que no se utilizarán o recibirán servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles.

-INDIVIDUALIZACIÓN: respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades específicas de cada sujeto. Se trata de que cada individuo reciba la respuesta que necesita.

Para programar la acción, la intervención educativa, cualquiera que sea el contexto en que se desarrolle, es preciso establecer unas fases, un recorrido, a través del que se irá desarrollando el programa de intervención. Este programa consta, en líneas generales, de las siguientes fases:

.**Observación:** contacto previo con la realidad, conocimiento de la situación.

.**Diagnóstico:** definición del problema.

.**Elaborar un programa de intervención:** se establecerá un plan de acción a seguir, con la formulación de objetivos, recursos y estrategias.

.**Tratamiento:** ejecución, puesta en práctica del programa.

.**Evaluación** del proceso.

La intervención sobre el menor inadaptado, con conductas disociales o delictivas, se concretará en todas aquellas acciones que inciden sobre él y su entorno, buscando elementos que puedan hacer posible superar las dificultades y así poder dar una respuesta a los conflictos surgidos de la interacción entre el menor y su realidad social.

La intervención en el campo de los menores se lleva a cabo en marcos educativos diferentes: centros abiertos, familias de

acogida, centros educativos en régimen cerrado, semiabierto o abierto para jóvenes, aula taller, ...³

Aunque todos ellos pretenden la construcción personal y social del sujeto, la organización educativa de los diferentes recursos está en estrecha interdependencia con las edades de los sujetos, profesionales implicados, las bases teóricas de las que se parte, los contextos legales, los espacios en que transcurre la actividad educativa, los tipos de actividades propuestos, etc.

Dado que la intervención debe tener en cuenta unos marcos referenciales y ser una actuación sistemática e intencional, es importante elaborar un programa educativo individualizado que contemple los ámbitos antes citados.

Analizados los ámbitos que fundamentan el proceso de acción, la intervención didáctica en el campo de los menores.

A continuación pasamos a describir los elementos que conforman un programa de intervención, un programa educativo individualizado (PEI).

Nuestro estudio intentará definir un modelo de programa educativo y los elementos que lo configuran, pero antes analizaremos, a nivel teórico, cuáles son estos elementos.

³ Nosotros, en nuestro estudio posterior, nos centraremos en la intervención que se lleva a cabo desde Justicia Juvenil, concretamente en medio abierto. Esta intervención se lleva a cabo en el medio natural de los menores y de una manera más normalizada e integradora, utiliza la interacción entre el joven y su entorno y se dirige a conseguir los objetivos planteados en el programa de intervención. Esta intervención socio-educativa en medio abierto la llevan a cabo diferentes profesionales: educadores, DAMs, ... Nos centraremos en la acción llevada a cabo por estos últimos, los Delegados de Asistencia al Menor, profesionales que por mandato judicial desarrollan su trabajo educativo y de control en medio abierto.

4.1.-DEFINICIÓN DE LOS COMPONENTES DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO.-

La programación es el aspecto cualitativamente más importante y decisivo en la intervención educativa. Si se programa qué se hará, cómo y por qué, y se define y estructura qué objetivos se pretenden conseguir, con qué medios o recursos, se proporcionará una coherencia y sistematización en la intervención.

Un programa de educación (Garrido, 1990) se basa en determinar qué es necesario conocer para especificar los objetivos a llegar, así como la forma en que esto puede llevarse a término, de forma que se salvaguarde y fomente el desarrollo del menor.

A continuación pasamos a realizar un análisis teórico de los diferentes elementos que, para nosotros, componen un programa educativo de intervención en medio abierto, en el campo de los menores con problemas de integración social:

- Protocolo de observación
- Valoración
- Programa de intervención propiamente dicho:
 - .Hipótesis de trabajo
 - .Objetivos
 - .Estrategias de intervención
 - .Recursos
- Evaluación del proceso

4.1.1-PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.-

El Protocolo de observación es la primera concreción que se hace para la realización del PEI (Programa Educativo Individualizado). A través del análisis de la situación, mediante la observación, se constatará la realidad del menor para poder diseñar después unos objetivos de intervención; es decir, se desprejarán o valorarán determinados aspectos que marcarán y/o condicionarán la futura acción educativa.

Esta observación el profesional la hace en el "entorno natural", en el propio entorno en que se ubica el menor.

Un programa de intervención contempla diferentes áreas de intervención. En el programa educativo individualizado, el área prioritaria e indiscutible de intervención es la persona atendida, en este caso el menor. Dentro de ésta área se abarcan dimensiones individuales y grupales:

- la escuela (la socialización escolar constituye un factor vital en la inhibición o desarrollo de problemas sociales);
- el trabajo (se ha citado la falta de empleo como un factor relevante en la delincuencia, y al contrario el trabajo como factor preventivo de la reincidencia);
- el grupo de amigos (en el análisis y comprensión de la situación o sistema relacional, es importante incluir este núcleo relacional);
- servicios comunitarios, etc.

La intervención se llevará a cabo en el medio en que vive el menor, en su familia, así que la familia será la segunda área de intervención: su inexistencia, su organización (ausencia de uno de los padres, drogadicción, gran número de hijos), incumplimiento de sus funciones (proteger, supervisar, dar cariño, etc.), ... se encuentran subyacentes

en la vida de los menores con dificultad, de ahí la importancia de incidir también en ella.

Algunos aspectos de la familia son considerados como elementos referenciales (por ejemplo, la historia familiar, ...), sobre los que no es necesaria una intervención.

En cada uno de las áreas se señalarán descriptores, indicadores, que son: "datos observables que permiten aprehender las dimensiones, la presencia o ausencia de un atributo dado en la realidad estudiada"¹ (Font y Porcel, 1986: 13).

4.1.2.-VALORACIÓN.-

La valoración, diagnóstico (utilizaremos estos dos términos indistintamente) es un espacio descriptivo que implica una interpretación, una globalización y una síntesis de datos, con una propuesta final que sea factible de llevar a término.

A partir de la observación del individuo, del análisis de las interacciones del sujeto con el ambiente que le rodea, se detecta una conducta problemática, una transgresión de las normas establecidas socialmente como respuesta a unas condiciones concretas. A partir de una información inicial se plantea y formula cuál es el problema, la situación conflictiva sobre la que es precisa y necesaria una intervención.

¹ En el trabajo de campo de la presente tesis, y con la finalidad de que todos entendamos lo mismo, hemos definido los diferentes indicadores, y se ha consensuado cuál había de ser la interpretación de cada uno de ellos.

Establecer un diagnóstico individual de un caso consistirá en:

- identificar, definir, interpretar y valorar cuáles son los elementos que caracterizan la realidad personal, familiar, escolar, laboral y social del menor en seguimiento;
- definir los conflictos que configuran la situación problemática, determinar las causas;
- explicitar la dinamicidad del proceso seguido desde que las causas empezaron a actuar hasta la situación actual.

A través del diagnóstico se podrán detectar aquellos aspectos más significativos que inciden de forma directa sobre el desarrollo del menor, dificultándole, bloqueándole o favoreciéndole. El diagnóstico se puede establecer después de la segunda o tercera entrevista, ya que es necesario haber obtenido unos mínimos datos objetivos del menor y del núcleo familiar y relacional.

En la interpretación se han de relacionar o entrelazar entre sí los diversos datos que conocemos para que adquieran sentido, para dar una explicación al problema que nos permita establecer una hipótesis de trabajo; a su vez, de la coherencia en la elaboración del diagnóstico se derivará el correcto planteamiento de objetivos de trabajo.

4.1.3.-HIPÓTESIS DE TRABAJO.-

Una vez se ha realizado el diagnóstico debemos plantear unas hipótesis de trabajo; es decir, la propuesta que sirve de base para una intervención, el punto de partida.

Las hipótesis son: "suposiciones o explicaciones-interpretaciones de carácter provisional sobre hechos que se observan, que serán confirmadas o rechazadas más adelante"

(Rossell, 1987: 114).

En la hipótesis de trabajo hace falta definir los aspectos (aquellas situaciones a través de las cuales se favorece el desarrollo positivo del menor y/o aquellos conflictos del menor y los que, sin ser los suyos propios, inciden sobre él) en los que suponemos que, incidiendo en ellos, se modificaría positivamente la situación problemática.

A través de la hipótesis obtendremos una explicación razonable sobre cuál o cuáles son los temas o problemas a tratar, ya que nos indica conflictos o conjuntos de conflictos no demostrados cuyo análisis nos puede llevar a una conclusión lógica.

La formulación de hipótesis puede tener por base la teoría, la experiencia o la información que se obtiene :

- hipótesis basada en las teorías: remiten a aspectos básicos del funcionamiento individual y colectivo;

- hipótesis basadas en la experiencia: surgen de un conocimiento basado en la repetición de hechos o constantes que se observan;

- hipótesis basadas en la recogida de datos o en la observación: fenómenos que no se explican por un proceso lógico, pero que se hacen evidentes al recoger datos sistemáticamente.

Nos centraremos en este último aspecto, es decir, formular las hipótesis en relación a los datos que se recogen a través de la observación, entrevistas, ... y que reflejan la situación del caso. A partir de esta realidad hay que plantearse una intervención, teniendo en cuenta una serie de factores que la condicionan: la temporalización de las medidas, la misma problemática que plantea el caso,

posibilidades o dificultades para que se lleve a cabo la intervención, ...

4.1.4.-OBJETIVOS.-

El establecimiento de unos objetivos desde el inicio del tratamiento nos hará escoger la estrategia didáctica oportuna, nos obligará a precisar los medios y las intervenciones relacionales dirigidas a objetivos concretos, nos facilitará la estructuración metodológica y constituirá la base para el perfeccionamiento constante del proceso y de los diferentes componentes que participan en el mismo. (Departament de Justícia, 1987a). La programación de los objetivos no debe plantearse a través de un esquema cerrado y definitivo, sino que debe ser un planteamiento abierto y flexible, de reacomodación continua.

Son aspectos globales a desarrollar en el proceso de seguimiento los siguientes:

- adquisición de hábitos personalizados;
- desarrollar su sociabilidad y responsabilidad;
- aprendizajes escolares y laborales;
- inserción en el medio social;
- resolución de sus dificultades y conflictos.

Estos aspectos tienen sus raíces y se perfilan de acuerdo a una jerarquía de valores y concepciones socioculturales determinadas por la realidad socio-político-cultural-educativa de un país.

Los objetivos generales se han de concretar en objetivos más específicos, en formulaciones explícitas de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas que el proceso educativo trata de conseguir en el sujeto.

En función de las circunstancias individuales del menor se plantearán unos objetivos y también en función de la fase de intervención. Según Rimbau (1989), en la fase inicial los objetivos irían encaminados a :

- recabar información sobre el caso que se inicia, identificar, estimar y evaluar las potencialidades y limitaciones del menor y también las posibilidades y deficiencias del contexto (familiar, escolar, social);
- establecer las bases de una relación que permita la comunicación, el intercambio y la incidencia con el menor y su familia;
- formulación de unas primeras hipótesis interpretativas.

En la fase de seguimiento los objetivos se orientarían a:

- trabajar los objetivos fijados y pactados con los menores y sus familias;
- establecer una relación profesional facilitadora del seguimiento:
 - .conseguir la participación de los diferentes agentes sociales necesarios y de las familias;
 - .coordinación con los recursos comunitarios;
 - .establecer un clima de confianza con el menor para captar sus demandas.

La fase final es de vital importancia, los objetivos para esta fase van orientados a preparar al menor para la despedida.

Más adelante volveremos sobre los objetivos, pero hemos de tener en cuenta la individualidad y particularidad de cada menor. Los objetivos han de ir dirigidos, en general, a modificar aquellos elementos que provocan conflicto y aportar elementos madurativos y de cambio, teniendo en cuenta las posibilidades reales de intervención en cada caso.

4.1.5.-ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.-

Las estrategias de intervención están muy relacionadas con los objetivos, ya que plantean las actuaciones y acciones a seguir para conseguirlos. Estas estrategias se materializan en las actuaciones que se llevan a cabo, son las "acciones encaminadas a incidir en el menor, con el fin de posibilitar cambios, tanto en su entorno como en él mismo" (Departament de Justícia, 1985: 19).

Las estrategias que se utilizan en el proceso de intervención serán diversas, según la personalidad y las características del menor y del educador, DAM, ... o el profesional que intervenga; así como del entorno y las posibilidades que éste ofrece.

Como todo proceso, la intervención tiene una curva de desarrollo, con un inicio y un final. Las estrategias serán las directrices a seguir en cada una de las fases del proceso:

-Situación inicial: en ella se desarrollarán estrategias de exploración, aproximación y comprensión de la situación en que se ubica el menor objeto de nuestra intervención.

-Situación intermedia: estrategias para llevar a cabo la acción, tratamiento, y la intervención propiamente dicha.

-Situación final: estrategias de consolidación del proceso de intervención.

Estrategias de intervención en donde la relación con el menor tiene un papel muy importante. El educador intenta establecer una comunicación con el menor que le permita poder llevar a cabo un trabajo educativo.

Las interacciones que se dan entre el educador y el menor, y el proceso por el que el menor va pasando cuando se lleva a cabo la intervención es el siguiente (Carkhuff, 1982):

-Primera fase: a través de la **autoexploración** y de las **respuestas** del educador, el menor viene a conocer en donde se encuentra dentro del medio que le rodea, al mismo tiempo que a tener un conocimiento más comprensivo y profundo de su propia existencia. El educador ha de establecer una relación con el menor que le facilite su autoexploración.

-Segunda fase: el educador irá poniendo juntos los diversos datos que van surgiendo de la auto-exploración del menor, de manera que éste vaya viendo la relación de unos con otros y comprenda así la raíz de su propio problema: **personalización**.

La autoexploración del menor no debe confundirse con su **autocomprensión**. No basta con que el menor haya examinado con exactitud "dónde se encuentra en su mundo y en sus diversas áreas de personalidad, sino que es necesario también comprender dónde se encuentra en relación a dónde quiere o necesita estar dentro de ese mismo mundo" (Marroquín, 1982: 127).

-Tercera fase: el educador apoyará (**iniciación**) la acción del menor, el cual tendrá que establecer los pasos convenientes y graduados (**acción**) para alcanzar el objetivo final.

En definitiva, la relación que el profesional establece con el menor, a través de determinadas estrategias, es una intervención socio-educativa que tiene como finalidad reconducir la conducta disocial del menor.

4.1.6.-RECURSOS.-

En un sentido amplio podríamos decir que los recursos son los instrumentos que el profesional utiliza para conseguir los objetivos. Un recurso es un instrumento auxiliar y complementario de trabajo de seguimiento de los Delegados, es un punto de apoyo para que los menores alcancen o se aproximen y desarrollen al máximo sus capacidades de aprendizaje, relación,

Se ha de tener en cuenta la potencialidad del recurso y la utilidad que se le pretenda dar. Esto supone que el educador antes de utilizar cualquier recurso tiene que conocer sus posibilidades, potencialidades, usos y aplicaciones.

En la comunicación "El recurso como una técnica y la técnica del recurso en el proceso de seguimiento en medio abierto" (Departament de Justícia, 1987b), se distinguen tres niveles en la función pedagógica del recurso:

-Función motivadora: Una excursión, la visualización de una película, ofrecer medios más reales y de forma más atractiva, tienen un efecto positivo, favorecedor de la empatía, de la transferencia, y también para contrarrestar intervenciones demasiado verbalizantes o centradas exclusivamente en la palabra. El compartir experiencias de grupo, responder a unas responsabilidades, la oportunidad de poner a prueba unas capacidades/potencialidades, salir de su medio durante unos días, la convivencia y conocimiento de gente hacen que se provoquen cambios de actitudes en los menores que intervienen en los recursos, afianzándose la relación con el profesional que ha sido el que le ha propuesto y posibilitado la participación en el recurso.

-Función facilitadora de la relación: El recurso aumenta la confianza del menor en su entorno por estar inserto en la realidad próxima, favoreciendo los procesos de socialización necesarios para conseguir determinados objetivos.

-Función estructuradora: el recurso provoca determinadas experiencias en unos determinados momentos del seguimiento y proceso evolutivo del menor.

Atendiendo a la tipología utilizada por el Departamento de Justicia (1990c), que toma como eje clasificador la integración/marginación, se clasifican los recursos en:

-Recursos normalizados: Aquellos que están al servicio de la población en general, mediante la red de servicios generales y/o normalizados².

-Recursos especializados: de carácter normalizador, cuya oferta se dirige hacia núcleos de población que plantean necesidades muy específicas, en nuestro caso, dirigidos a la población infantil y juvenil con dificultades de adaptación social.

A veces las circunstancias o características personales de los menores y la no adecuación de los recursos normalizados para atender la problemática de los menores, hacen necesaria la existencia de recursos especializados. Son recursos intermedios para facilitar una posterior integración en recursos normalizados.

² En este sentido se ha de hablar de "la escuela, Servicios Sociales, Sanidad, Trabajo, Cultura, deportes y todas aquellas políticas y actuaciones que desde la Administración pública o desde los sectores asociativos o privados ofrezcan sus servicios al conjunto de la población". (Martín, 1992: 82).

Tanto si el menor participa en un recurso normalizado como en uno especializado el educador ha de hacer un trabajo de apoyo con el menor y con el recurso, ha de "hacer una función de apoyo y seguimiento del proceso educativo del menor dentro del recurso, así como una evaluación posterior de los resultados conseguidos en relación a los objetivos fijados previamente" (Departament de Justícia, 1990c).

4.1.7.-EVALUACIÓN.-

La evaluación es una parte integrante de los programas de intervención que tiene como misión principal recoger información sobre el proceso y a su vez optimizarlo. El proceso de intervención en medio abierto es un proceso flexible y dinámico y por tanto la evaluación también ha de reunir estas mismas características.

Evaluar ha significado históricamente sinónimo de obtener información cuantitativa de los aspectos evaluados, mediante medios e instrumentos objetivos. "Durante la década de los sesenta se ha producido un rápido y acelerado incremento del interés sobre la perspectiva llamada evaluación cualitativa" (Gimeno y Pérez, 1983: 428). Para estos autores el paradigma de la evaluación cualitativa tendría las siguientes características:

- el objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previsibles o previstos en los objetivos y en el programa. Los **efectos secundarios y a largo plazo** son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados;

-se ha de trasladar el énfasis de los productos al énfasis por el proceso, sólo comprendiendo la génesis y la historia, la sucesión compleja de fenómenos y acontecimientos pueden explicarse las conductas y los resultados de la intervención.

El plan de trabajo se ha de revisar periódicamente, ya que el proceso evoluciona en virtud de los descubrimientos sucesivos y de la transformación del contexto, por tanto, se trata de un diseño flexible que permita los cambios y modificaciones necesarios y adecuados en cada momento;

-la evaluación centrada en los procesos intenta captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que pueden considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los productos;

-la evaluación cualitativa requiere una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes.

Teniendo en cuenta nuestro particular marco de intervención, hemos seguido los planteamientos de Stufflebeam (1989), estableciendo los siguientes tipos de evaluación:

-Evaluación del contexto, para lo que es necesario:

- .definir el marco de nuestra intervención
- .valorar las necesidades de la población con la que hemos de trabajar (del menor, su familia y su entorno),
- .diagnosticar los problemas que subyacen
- .juzgar si los objetivos propuestos son coherentes

En suma, una evaluación que detecte las situaciones conflictivas de la realidad del menor, y que determine, entre otras cosas, el tipo de actuación educativa que resulte más idónea para la integración social de éste.

-Evaluación del diseño:

- .estrategias más adecuadas para desarrollar los objetivos del programa

- .seleccionar los recursos, estructurar las actividades

-Evaluación del proceso: es durante este proceso cuando conocemos lo que sucede, y así se puede modificar y mejorar. La evaluación es una parte integrante del programa y no algo que aparece al final. Cuando se diseña y pone en funcionamiento un determinado programa, es necesario conocer qué pasa cuando se inicia la acción, cuál es el proceso, cómo responden los menores. Este tipo de evaluación permitirá determinar la implementación del plan de trabajo y cuáles son los cambios más oportunos que se han de realizar. Cambios que tanto pueden ir dirigidos a los objetivos como a las estrategias. Es decir:

- .controlar las limitaciones potenciales de nuestra intervención a través de:

- la descripción del proceso;
- la observación de las actividades;
- la interacción con otros profesionales que también intervienen en el seguimiento.

-Evaluación del producto, se centra tanto en el programa (objetivos, estrategias y técnicas) como en los menores (evolución de los sujetos).

La intervención educativa, por la urgencia de los casos sobre los que incide, se ha preocupado más en obtener unos resultados tangibles e inmediatos, que evaluar el proceso seguido.

Esta evaluación del producto, de los resultados, permitirá, por una parte, reflexionar sobre el proceso de intervención y, por otra, ayudar a tomar decisiones de cara al presente y el futuro de aquel menor y realizar un informe final. A través de este tipo de evaluación se intenta:

- .recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto y por el proceso e interpretar su valor;

- .decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de las actividades.

En la evaluación por resultados se ha de (Segura, citado por Ayerbe, 1991):

- tener en cuenta cuáles son los criterios de éxito o fracaso. En el caso de la delincuencia, un criterio aceptado es la reducción de la reincidencia y en el caso de la prevención de menores con factores de riesgo detectados, la reintegración escolar;

- distinguir entre los resultados que se deben al programa y los causados por otros factores.

Definidos los componentes de un programa educativo individualizado en el campo de la intervención socio-educativa, pasamos en el siguiente capítulo a desarrollar nuestro trabajo de campo: **diseño, desarrollo y análisis de un modelo de programa educativo individualizado.**


UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.

TESIS DOCTORAL

**LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL**

Vº Bº



DIRECTOR: Angel - Pío GONZÁLEZ SOTO

Carmen PONCE ALIFONSO

TARRAGONA, FEBRERO 1994.

II PARTE: TRABAJO DE CAMPO

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CAPÍTULO III : DISEÑO, DESARROLLO Y ANÁLISIS DE UN MODELO DE PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO.-

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

En este capítulo se desarrolla nuestro trabajo de campo. Desde el concepto del que partimos, la intervención didáctica en los procesos de integración social, se genera la base de nuestro estudio.

En el primer apartado de este capítulo se hace el planteamiento general de la investigación:

- cuál es el tema central de la investigación, por qué hemos elegido como objeto de estudio el programa educativo individualizado;
- cuáles son los objetivos de la investigación;
- cuál es el método de investigación utilizado;
- cuáles son los instrumentos de recogida de datos utilizados;
- y, finalmente, cuál es el diseño del trabajo desarrollado.

En el segundo apartado de este capítulo se hace un análisis del planteamiento inicial que se hizo al equipo de DAMs sobre el PEI (Programa Educativo Individualizado), con las modificaciones y reformulaciones que se fueron sucediendo a partir de la contrastación con los Delegados, para finalmente llegar al diseño de un modelo de Programa Educativo Individualizado.

En el apartado C del capítulo se recogen los datos que se consideran necesarios y suficientes para poder dar respuesta al interrogante inicial. Finalmente los datos recogidos se someterán a análisis de modo que el trabajo termine con resultados o hallazgos de los que pueda derivarse alguna conclusión (apartado D) y propuesta (apartado E).

A.-PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO.-

1.-NATURALEZA DEL TRABAJO DE CAMPO.-

En este punto analizaremos y justificaremos lo que nos ha llevado al tema de estudio, cuál es el interés de nuestro trabajo.

En el Reglamento del tratamiento y la prevención de la delincuencia infantil y juvenil y de la tutela que desarrolla la Ley 11/1985, de 13 de Junio, de protección de menores ya se planteaba la obligatoriedad de elaborar programas de tratamiento en los que se ha de tener en cuenta la edad, las características y la personalidad del menor, en función de la medida judicial adoptada¹.

Partimos de una intervención, en el marco de la Justicia Juvenil, en donde se han de "planificar las intervenciones de forma coherente e intencionada con las leyes y los órganos judiciales, y teniendo siempre en cuenta la realidad social de cada momento" (Español, 1991:4)

Nuestro estudio se centra en el diseño de un modelo de PEI (Programa Educativo Individualizado) como instrumento que permite el análisis de la intervención didáctica que llevan a cabo los profesionales que intervienen en procesos de integración social.

¹ No ha de confundirse este instrumento, el Proyecto Educativo Individualizado, con los informes que han de dirigirse a la autoridad judicial:

- Informe inicial, que se ha de elaborar a los dos meses de iniciarse el seguimiento
- Informe de seguimiento, a los seis meses
- Informe final, que se realiza una vez finalizado el seguimiento.

De entre estos profesionales nos centraremos en los DAMs (delegados de asistencia al menor) -aunque nuestro objetivo sería que las bases de este programa educativo pudieran ser extensibles a los profesionales que trabajan en el campo social, tanto en centros como en medio abierto-, profesionales que a instancia judicial llevan a cabo su intervención en medio abierto, en el entorno natural, con menores de 16 años que han cometido alguna acción o hecho tipificado como delito por el Código Penal.

A partir del contacto personal con el menor, el DAM establece una relación, con el objeto de producir unos efectos positivos en la evolución personal de aquel. Será un "traductor" del mundo donde vive el menor, alguien que aportará una visión diferente y unos elementos sociales diferentes que habrán de posibilitar en el menor otra concepción de su conflicto.

El escenario de la investigación será el equipo de Medio Abierto -6 Dams- de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona (que depende de la "Direcció General de Justícia Juvenil, Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya") por estar ya familiarizados con este contexto (durante cuatro años, de 1986-90, trabajé como DAM en dicha Sección Territorial) y por haber otros estudios alrededor de la intervención en medio abierto, lo que hace que se vayan habriendo nuevas líneas de investigación en éste ámbito².

² Son numerosos los trabajos que en los últimos años se han venido desarrollando sobre el tema de la intervención desde justicia juvenil, y en concreto sobre la intervención en medio abierto: Mas y Ponce, 1987; Diego, 1988; Rimbau, 1988; Amorós, 1993 ...; trabajos que se integran en una línea de trabajo y análisis común: la figura y la intervención del DAM. De entre los profesionales del campo social, es el DAM sobre el que más se ha profundizado, y el presente estudio sigue en esta línea: la intervención didáctica en los procesos de integración social.

La muestra serán nueve menores, se elaborará un PEI para cada uno de ellos:

- .tres menores que se encuentran en la fase inicial del seguimiento
- .tres en la fase intermedia del seguimiento, y
- .tres en la fase final³.

Se propone que tres alumnas de Pedagogía de la Facultad, que hacen prácticas en Medio Abierto, con el equipo de DAMs, también colaboren en el estudio, como observadores participantes. Es decir, utilizarán como técnica de recogida de datos la observación que en función de la dinámica del caso, de la situación, y del propio estilo del observador, puede ir pasando a ser más activa.

Con este trabajo se persigue el diseño de un modelo de programa educativo individualizado: el diseño y definición de cada uno de los componentes del PEI facilitará la elaboración y, a la vez, dará mayor rigor al mismo y a su funcionamiento en la realidad socio-cultural y educativa en que se inscribe.

A partir del diseño del PEI se proporcionan unas orientaciones sobre cuál ha de ser la planificación de la intervención educativa en medio abierto, es decir, cuáles han de ser los elementos que conforman la intervención en medio abierto, que facilitan la ejecución de la medida judicial.

A partir del análisis (observación) y valoración (diagnóstico y formulación de hipótesis de trabajo) de las necesidades socio-educativas de los menores, en términos personales-familiares, se ha de determinar cual es la intervención adecuada, que se ha de ir completando, modificando y evaluando a medida que se desarrolla el seguimiento.

³ La decisión sobre la elección de la muestra se tomó a priori para garantizar que las unidades objeto de estudio fueran representativas para el estudio.

Es importante explicitar aquello que se quiere hacer, ordenando los elementos que intervienen en el proceso de seguimiento y justificar la fundamentación de lo que se está haciendo. El que haya unas pautas metodológicas, una sistemática de trabajo y una programación de las diferentes acciones de seguimiento, facilitará la realización del PEI.

Lo que se busca a través del estudio es llegar a racionalizar y sistematizar los datos de los diferentes apartados que componen el PEI, describir los procesos del menor en seguimiento, procesos que tienen lugar en un contexto socio-familiar, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos y otros factores que influyen.

En definitiva se pretende hacer una síntesis superadora de todas las aportaciones y una sistematización de la planificación y intervenciones necesarias para la optimización educativa y personal de los niños y jóvenes con problemas de adaptación social.

Otro eje generador de interés es la nueva diplomatura en Educación Social, en las Facultades de Educación, de donde saldrán los profesionales que intervendrán en el campo social; señalar, a partir del estudio, sobre que ámbitos o aspectos de la intervención, a nivel metodológico, se habría de incidir.

2.-OBJETIVOS.-

Con este estudio pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

-Identificar y definir, a partir de las necesidades de una realidad concreta, los diferentes componentes del Programa Educativo Individualizado (Objetivos, estrategias, ...).

-Analizar y sistematizar los elementos que integran los diferentes componentes del Programa Educativo Individualizado (PEI).

-Establecer un plan de acción, determinar los objetivos, estrategias y recursos en función de los aspectos socio-educativos que es necesario trabajar con los menores, y en base a los resultados del diagnóstico que se propone.

-Evaluar el proceso seguido en el diseño e implementación del programa.

-Diseñar pautas y orientaciones que faciliten el trabajo de los profesionales del campo social para la elaboración de programas de intervención educativos individualizados.

3.-APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.-

Kurt Lewin es el creador de esta línea de investigación científica surgida de las Ciencias Sociales, cuyos principios se recogen en su obra "Action research and minority problems" (1946). Guba, Eisner, Stenhouse, Elliot, Stake y Waker pueden considerarse los representantes más significativos de esta perspectiva.

Elliot (1986), siguiendo a Lewin, en el modelo que presenta recoge las fases que seguiría un proceso de investigación-acción:

- Identificar y clarificar la idea general, cual es la situación que se quiere cambiar o mejorar.

- Explorar la realidad que se quiere cambiar. Describir de la manera más completa posible la naturaleza de la situación que se desea cambiar, los factores que se han de cambiar para mejorar la situación.

- Elaborar un plan general:

- .acciones que se han de emprender para conseguirlo;
- .negociación con los participantes, que han de saber qué es lo que se va a realizar, por qué y para qué, cómo se va a poner en marcha;
- .descripción de las técnicas que se van a usar para obtener los datos y explorar los efectos tanto deseados como no deseados de la actividad;
- .planificación temporal que permite tener referencias respecto a la duración del proceso en sus diferentes fases.

- Puesta en marcha del plan general.

Ya que nuestro trabajo de campo está muy centrado en la práctica, utilizaremos el método de investigación-acción, que consiste en reflexionar sobre la acción educativa a la luz de los datos que se obtienen de ella; se profundiza sobre el significado del trabajo, las limitaciones en que se realiza, las interpretaciones y la variedad de experiencias posibles. El método de investigación-acción descansa sobre presupuestos de carácter cualitativo; parte del análisis cualitativo de los datos⁴.

"Investigar desde esta óptica supone buscar estrategias de cambio y transformación, pues investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera" (Pérez, 1990: 49), la investigación-acción pretende la mejora de la práctica.

Cómo características de la investigación acción, Elliot (1990: 24-26) señala las siguientes:

- la investigación acción (I-A) se relaciona con los problemas prácticos, cotidianos;
- el propósito de la I-A consiste en profundizar en la comprensión del problema. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión;
- la I-A adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión;

⁴ La investigación cualitativa "hasta hace años se trataba de una opción metodológica claramente marginal y con escaso poder de convocatoria. De hecho, por ejemplo, los diversos "Handbook" de Investigación sobre la Enseñanza no incluyeron hasta el último de Wittrock un apartado que recogiera los trabajos realizados dentro de este enfoque" (Zabalza, 1991: 15).

-al explicar lo que sucede, la I-A construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás;

-la I-A interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema;

-como la I-A considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos;

-la I-A implica a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación;

-los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y "el investigador" debe tener libre acceso a "lo que sucede" y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello.

Se propone esta metodología de trabajo, reflexión sobre la propia acción, porque pensamos que se reflexiona poco sobre la intervención y sólo perfeccionaremos nuestro trabajo en la acción sometiéndolo a la discusión de los otros.

En cuanto al equipo de investigación, en la investigación-acción normalmente se trabaja con una muestra intencional, escogida de acuerdo con unos determinados criterios.

4.-DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.-

Utilizaremos diversos métodos y técnicas de recogida de datos, a fin de conseguir información suficiente para llevar a cabo el trabajo de campo:

- Observación participante
- Entrevistas
- Análisis de documentos

Es decir, "desde métodos que requieren una interacción mínima con un proyecto (revisión de los datos archivados, ...) a las que implican una moderada interacción personal con la situación (encuestas, ...) y a las que se requieren una interacción activa con los participantes en el programa (observación y entrevistas)" (Cook y Reichard: 1986: 139).

4.1.-OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.-

Como técnica de recopilación de datos e información consiste en observar, en nuestro caso⁵, a los menores, sus familias y su núcleo de relaciones "in situ", o sea, en su contexto real, donde estos sujetos desarrollan normalmente sus actividades, en un contexto concreto, con la intención de captarlo, comprenderlo e interpretarlo.

La observación versa normalmente sobre conductas, sobre acciones o interacciones en situaciones socialmente definidas y según sea el grado de participación del observador, hablamos de:

⁵ Como ya hemos apuntado en el primer punto de este apartado, colaboraron como observadores participantes tres alumnas de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Universidad Rovira i Virgili de Tarragona) que hacían prácticas en medio abierto, con el equipo de DAMs, a las que se les pasó material sobre la observación participante, sobre cómo podía llevarse a cabo (Ver anexo nº 2).

.Observación no participante, cuando el observador se mantiene fuera del campo de observación.

.Observación participante, cuando el observador es un miembro más en la dinámica de la situación a observar.

Pero, existen al respecto otro tipo de matices: "toda observación es participante y es más exacto hablar de observación participante pasiva, o, por el contrario, de observación participante activa, según el grado de integración del observador en la situación". (De Ketele, 1984: 26)

En la observación participante "pasiva", el observador interactúa lo menos posible con lo observado, siendo consciente de su única función de observador, aumentando su oportunidad de percibir los sucesos tal como se desarrollan.

En la observación participante "activa" el observador incrementa su identificación con lo observado sintiendo en sí mismo los problemas y las realidades del contexto en que se desarrolla la acción. (Anguera, 1985)

El que se de un tipo de participación u otro, depende mucho del observador, de sus capacidades, de sus propios recursos personales, de las circunstancias, puede que en un principio se muestre muy distante, pero el nivel de integración del observador en la situación puede evolucionar con el tiempo. A medida que el observador va conociendo la situación, empieza a interactuar más activamente con ella.

El observador no se limita sólo a mirar y anotar, sino que interactúa con los participantes: se intercambian gestos, se cruzan palabras, se mantienen diálogos, etc.

El observador participante (reflexivo), recoge los datos del medio natural y está en contacto directo con los sujetos observados e intentará descubrir y analizar lo que sucede

durante la aplicación del programa, durante la intervención (conductas, interacciones, ...):

- relaciones que se establecen entre los responsables del programa (DAM y otros profesionales que intervengan) y usuarios (menor y familia);
- coincidencia entre el discurso y la praxis de responsables y usuarios;
- interés que demuestran los que participan en el programa, no sólo el que manifiestan;
- comunicación y coordinación entre los diferentes profesionales que intervienen.

La observación como técnica de recogida de información sobre un sujeto o grupo presenta ventajas e inconvenientes.

Algunos problemas muy específicos son:

- por parte del sujeto observado: el sujeto que se siente observado modifica su conducta por el sólo hecho de saberse observado;
- por parte del observador:
 - .subjetividad, dejando de lado el proceso de indagación crítica y atribuyendo al sujeto o al grupo sus propios sentimientos o prejuicios;
 - .absorción tal por parte del sujeto o del grupo, que el observador pierde la capacidad de crítica.

Como ventajas de la observación participante podríamos señalar, entre otras, las siguientes:

- se desarrolla en el escenario de los hechos;
- permite la recogida directa de información, sin intermediarios y facilita el conocimiento de datos que no se proporcionan a personas ajenas a ese contexto;

-se realiza directamente sobre los individuos que participan en el programa;

-acceso a conocer las coincidencias y/o contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace.

Se deben tomar notas después de cada observación, y también después de contactos ocasionales (llamadas telefónicas, ...) con el sujeto o grupo, se han de registrar tan pronto como sea posible, asegurándose que el relato es preciso y comprensible.

"Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, hay que esforzarse por redactar la más completas y amplias notas de campo que sea posible" (Taylor y Bogdan, 1986: 74).

Las notas de campo, además de registrar la duración, el lugar, personas que han intervenido, contenido, acuerdos ..., incluirán la descripción de situaciones, personas implicadas, conversaciones, etc., así como comentarios interpretativos del observador basados en sus percepciones.

Las notas de campo son muy útiles para redactar el diario de campo, que es el relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y de los hechos observados (Ander Egg, 1980b).

4.2.-ENTREVISTA.-

Se puede definir la entrevista como un instrumento de recogida de datos que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones, en relación con una determinada finalidad.

Es una técnica en la que el entrevistador realiza una serie de preguntas, con la finalidad de que el entrevistado se manifieste, describa, de explicaciones y/o información sobre su conducta, reflexiones sobre su práctica y sobre sus propias acciones: como ven la experiencia (significado, perspectivas, ...), comportamiento (lo que hace o ha hecho), opiniones, valores, sentimientos, conocimientos, lo sensorial (cómo ven, oyen ...).

Según el grado de estructura, la entrevista puede ser :

-Estructurada: son entrevistas en las que los objetivos, los contenidos de las mismas y las técnicas y modos de actuar están claramente determinados y previstos de antemano. La iniciativa es totalmente del entrevistador. Son propias de situaciones formales.

-Semiestructurada: es más flexible que la anterior, existe cierta orientación sobre las cuestiones a tratar, pero los objetivos no están cerrados y predeterminados de antemano; tanto el entrevistador como el entrevistado poseen libertad para formular las preguntas y respuestas, la responsabilidad es más compartida, si bien corresponde en mayor parte al entrevistador. Serán aquellas en las que "se huye de la conducción hacia las repuestas cerradas y del carácter excesivamente abierto que las convierta en una conversación simétrica respecto al entrevistado. A la entrevista puede llevarse un caudal previo de datos que sirva de catalizador de nuevas informaciones o de explicaciones más rigurosas" (Santos,

1989: 123).

-No estructurada o libre: en ella sólo existen líneas directrices muy generales, siendo la interacción entrevistador-entrevistado la que determina el tipo de preguntas. No están determinados ni los objetivos ni los contenidos a tratar.

Nosotros, en nuestra investigación optamos por una entrevista semiestructurada⁶ con el fin de:

-ayudar mediante preguntas lo más amplias posibles, cuando el entrevistado no sabe cuando empezar o continuar;

-hacer hincapié en lagunas en la información que el entrevistado ha suministrado y que se consideran especialmente importantes, o acerca de contradicciones y ambigüedades.

El entrevistador ha de tener en cuenta las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran (lo que el entrevistado no dice). Antes de empezar cualquier entrevista, como estrategia inicial se ha de explicar el objeto de la entrevista.

Las entrevistas que realizaremos en nuestra investigación serán diseñadas de acuerdo a las características peculiares de las situaciones, momentos y de las personas que vayamos a entrevistar, y se harán tanto entrevistas a individuos como a grupos.

⁶ La semi-estructuración de la entrevista se pensó para abarcar todo el énfasis que los delegados quisieran poner en los aspectos sobre los que se indagaba, para que tuvieran cabida otros nuevos temas, para ver a qué aspectos concedían más importancia, etc.

Cuando se trate de entrevistas en grupo, se han de preparar adecuadamente, con una serie de cuestiones bien elegidas y concretas. El contenido y la forma de las preguntas han de suscitar interés y fomentar la participación.

Distinguiremos a lo largo de la aplicación del PEI tres momentos (un momento inicial, uno de seguimiento y un momento final), al inicio de cada uno de los cuáles se propone realizar dos entrevistas:

- una **entrevista colectiva**, por tal de situar al equipo ante el momento de la investigación en que nos encontramos, así como para contrastar la información, opiniones e interpretaciones, y profundizar en aspectos concretos del programa

- una **entrevista individual**, al DAM y al observador para ir analizando la evolución del programa y de la investigación: dudas, problemas que surgen, actitud ante los mismos, vías y posibilidades de solución.

Llevaremos a cabo tres entrevistas individuales con los DAMs y con los observadores a lo largo del estudio:

- .Entrevista inicial al DAM (Ver anexo nº 3): en ella se plantea el modelo de un programa de intervención. Se pregunta si ya se ha elaborado el planteamiento del programa; en el caso de que no lo hayan hecho, por qué, dificultades, limitaciones, ... Si han elaborado el programa, qué objetivos pretenden conseguir, con qué medios o recursos.

- .Entrevista de seguimiento (Ver anexo nº4): se pregunta al DAM cómo ve la experiencia (significado, perspectivas, ...), durante el proceso de intervención, con la finalidad de definir las relaciones que se establecen entre los participantes en el programa, así como para analizar su

desarrollo.

.Entrevista final (Ver anexo nº5): a través de esta entrevista se lleva a cabo una valoración del proceso de seguimiento, del programa, de la praxis, de los sucesos positivos y negativos, objetivos conseguidos y los que no (porqué). En resumen, se hace una valoración de la metodología de intervención. Devolución elaborada del trabajo realizado.

Algunas de estas entrevistas serán registradas con magnetofono, "un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria" (Taylor y Bogdan, 1986: 130) y de las que se hará una transcripción literal. Las que no sean registradas con el magnetofono se hará un resumen de las ideas más importantes y esta información será devuelta nuevamente a los sujetos participantes por tal de consensuar y resaltar aquella información que sea más significativa.

"Con los nuevos datos procedentes de la segunda entrevista, el investigador mira todos los datos como formando un todo y modifica o añade temas según sea necesario" (Cohen y Manion, 1990: 407).

4.3.-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.-

Consiste en utilizar documentos como material relevante para el estudio de la problemática de un determinado sujeto o grupo.

Estos documentos (escritos, oficiales o informales) pueden proporcionarnos información para comprender aspectos difícilmente accesibles de otra forma, nos ayudan a reconstruir el contexto de la vida de los sujetos y a relacionar las diversas perspectivas en el mundo social en que un sujeto o un grupo de sujetos se desenvuelven.

De los documentos no sólo importa su contenido, sino también la forma, los procesos de elaboración, la difusión y utilización que de ellos hacen diferentes personas ...

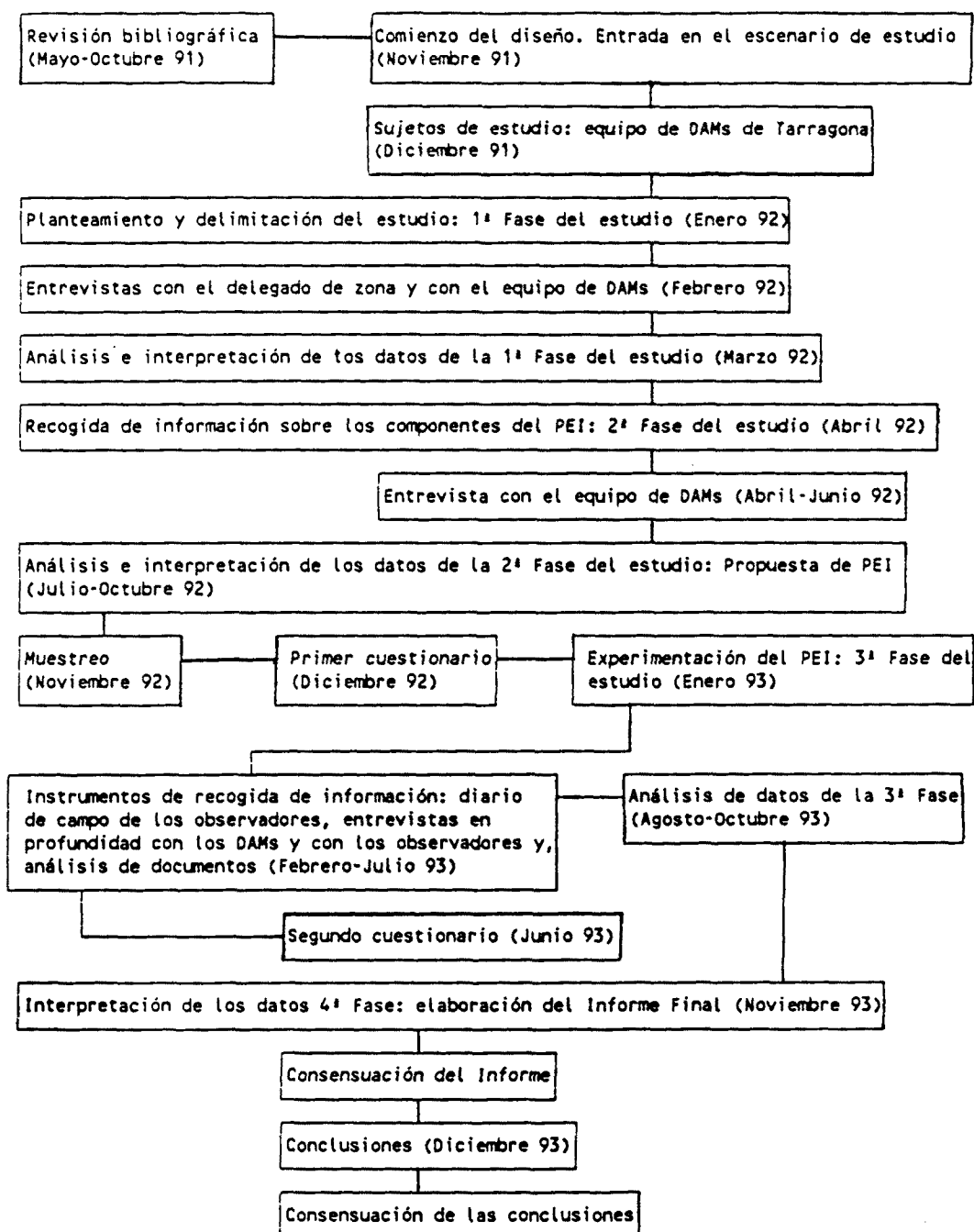
A través del análisis de documentos uno se pone en contacto con esa parte de la realidad en la que ha de actuar, a través de lo que otros vieron o estudiaron de ella.

5.-DISEÑO DEL ESTUDIO.-

En el diseño del estudio se identifica con exactitud cómo se va a realizar el estudio, qué pasos se van a dar y en qué orden. Este diseño se ha ido construyendo, o mejor dicho, reconstruyendo a lo largo del estudio. En los estudios cualitativos "el diseño es de enfoque progresivo y ello quiere decir que se va haciendo a medida que avanza" (Guerrero, 1991: 38). Por ello es lógico que el diseño sólo está acabado cuando se termina el estudio.

A continuación presentamos nuestro diseño del estudio.

DISEÑO DEL ESTUDIO: "LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL" (1991-93)



En el diseño anterior vemos como el estudio tiene cuatro fases bien diferenciadas:

1ª Fase: Planteamiento del estudio y revisión bibliográfica, revisión crítica y análisis de las aportaciones científicas y metodológicas del área objeto de estudio.

2ª Fase: A partir de la síntesis de las aportaciones y diseños de los planes de actuación, resultante de la anterior fase, se ha elaborado una **propuesta de Programa Educativo Individualizado** que se ha contrastado con el equipo de profesionales del Servicio de Medio Abierto de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona.

Durante esta fase se ha llevado a cabo un debate con el equipo de DAMs, a partir del cual se ha reelaborado la propuesta del PEI: se han definido los componentes del PEI, así como sus contenidos, para facilitar la intervención. Es decir, se ha establecido el marco de referencia, un modelo de Programa Educativo Individualizado consensuado por todo el equipo.

3ª Fase: La muestra de nuestro estudio la constituye el equipo de DAMs de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona, equipo que ha llevado a cabo la **experimentación del Programa Educativo Individualizado**: el diseño y aplicación del programa, el seguimiento del mismo y una valoración.

Dentro de esta fase, se ha establecido un plan de trabajo distribuido en tres momentos⁷:

⁷ Estos momentos no coinciden con la fase del seguimiento, sino que se habla de momento inicial, de seguimiento o final en función del momento en que se encuentra la experimentación. Así pues, un menor puede estar en fase intermedia del seguimiento y hablaremos de un momento inicial cuando se inicia la experimentación.

Se aplicará el modelo de PEI a 9 casos: tres en cada una de las fases del seguimiento:

-Fase inicial

- 1) Inicial: Programación, formulación, elaboración del programa educativo individualizado. Planteamiento del plan de trabajo, de la intervención educativa.
- 2) De seguimiento: Ejecución-aplicación y desarrollo del programa de intervención.
- 3) Final: Resultados de la aplicación y evaluación del programa de intervención. Recogida de datos empíricos.

A continuación analizamos más pormenorizadamente el diseño de cada uno de estos tres momentos, por ser en esta tercera fase donde se ha desarrollado el plan de trabajo, a partir del cual hemos extraído los resultados de nuestro estudio.

1) Inicial: Programación, formulación-elaboración del programa educativo individualizado.-

Se ha desarrollado a partir del material elaborado y presentado, teniendo en cuenta que:

- es abierto, se pueden introducir nuevos elementos, cambiar los existentes
- intenta facilitar la transcripción de aquello que observamos, pensamos ..., es una forma de pautar la intervención, estructurarla
- permite que cuando hablamos de determinados aspectos y conceptos todos entendamos lo mismo.

Se ha de tomar consciencia de los límites de la intervención, de que las medidas son temporalizadas, por

-Fase intermedia
-Fase final
Siguiendo con el comentario anterior, en cada una de estas fases de seguimiento, distinguimos tres momentos.

lo que la programación ha de ser más ajustada y ha de centrarse en los aspectos más significativos.

A partir de unos contenidos de referencia comunes, se registrará la información, se ordenará la recogida de datos de una forma sistemática y se programará la acción centrándose en los aspectos más significativos. También se intentará establecer un plan de acción de los aspectos socio-educativos que es necesario trabajar con los menores objeto de nuestra intervención (qué hemos de hacer y cómo).

Objetivos del momento inicial:

- Analizar conjuntamente el planteamiento del programa de intervención.
- Definir y contextualizar el proceso que se inicia.
- Recabar y obtener información, no directamente observable, del equipo de medio abierto.

Temporalización/Plan de trabajo: Se ha desarrollado durante los meses de Febrero y Marzo de 1993.

*Febrero: Entrevista colectiva con los DAM. Presentación de la subfase inicial.

*Marzo: Entrevistas individuales con los DAM y con los alumnos de prácticas que actúan como observadores.

2) De seguimiento: Ejecución-aplicación y desarrollo del programa de intervención.-

En este momento del proceso de intervención, se ha analizado la evolución del programa, como se ha desarrollado y adaptado en función de la realidad

flexible y cambiante. Se han constatado aquellos aspectos que se han mantenido constantes a lo largo de la intervención, se ha descrito lo que sucedía.

También interesaba analizar y saber como respondía el menor y la familia al programa de intervención, teniendo en cuenta que los mensajes y las expectativas son interpretados de diferente manera por el menor y su familia. Discutir y analizar el programa, como viven la intervención tanto el menor como su familia, interés que manifiestan, colaboración, participación, actitudes, valoración que hacen, sentimientos que manifiestan

Es importante también conocer la opinión de otros profesionales que participan en el programa, como valoran el proceso de intervención, si éste se adecua a los objetivos planteados en un principio; es decir, describir el modo en que otras personas perciben lo que sucede.

Objetivos del momento de seguimiento:

- Aplicación y desarrollo del programa de intervención, de los diferentes elementos, cómo se adapta en función de la realidad flexible y cambiante.
- Reajuste del programa en función de la interpretación de los aspectos que se vayan sucediendo a lo largo del desarrollo y aplicación del programa.
- Analizar la valoración que hacen y la percepción que tienen del programa el menor y su familia, el Dam, y otros profesionales que intervienen en el programa: valoración de la necesidad, praxis, efectividad, ...
- Ir completando y modificando los elementos del PEI a medida que se desarrolla el seguimiento. Seguir recogiendo información significativa.
- Profundizar en las vivencias y relaciones personales y sociales de los menores, y seguir recabando información significativa.

- Posibilitar el contraste de los datos, de las diversas visiones (DAM, alumno de prácticas), expectativas sobre el programa.
- Profundizar en aspectos concretos y relevantes del programa.

Temporalización: se desarrolló entre Abril y Mayo.

*2ª quincena de Abril: Entrevista colectiva con los DAM. Presentación de la subfase de seguimiento y recoger información sobre la primera fase.

*Mayo: Entrevistas individuales con los DAM y alumnos de prácticas. La última semana de mayo se harán entrevistas conjuntas con el DAM y alumno de prácticas, con el objetivo de contrastar los datos.

3) Final: Resultados de la aplicación y evaluación del programa de intervención.-

En este momento de la intervención se han recogido los resultados obtenidos a través de la aplicación del programa educativo, a través de diferentes técnicas: el diario de campo y las entrevistas en profundidad como instrumentos principales de la investigación. Valoración del proceso de seguimiento, cambios e influencias que han tenido en el menor y la familia.

Objetivos de este momento final:

- Evaluar cual ha sido el proceso seguido a partir de la programación realizada previamente, en que medida ha ido variando y si se han cubierto o no los objetivos propuestos.
- Valorar colectivamente el programa: posibilidades, limitaciones, cambios necesarios, expectativas, grado de

satisfacción personal, etc.

-Perfeccionamiento, modificación del programa, después de que los implicados en él hayan hecho la valoración y modificaciones.

Temporalización: se ha desarrollado durante el mes de Junio.

*Primera semana de Junio: entrevista colectiva con los DAM. Presentación de la subfase final del estudio. Recoger información de la segunda subfase.

*Segunda y tercera semana de Junio: entrevistas individuales, separadamente, con los DAM y con los alumnos de prácticas.

*Ultima semana de Junio: entrevista colectiva con los DAM y con los alumnos de prácticas. Valoración final del programa.

4ª Fase: Análisis e interpretación cualitativa de los datos, es decir, la evaluación general del programa. Una vez ya recogidos los datos, el desarrollo de la evaluación ha sido el siguiente:

-Sintetizar y valorar la información.

-Elaboración del Informe Final, en el que se han de incluir la descripción de situaciones y la interpretación de las mismas. Un informe no es una conclusión definitiva, sino que es un instrumento para generar procesos de reflexión.

-Conclusiones. Consideraciones finales y propuestas. Recapitulación general en la que se revisan los resultados del programa y se hacen recomendaciones.

Una vez hecho el planteamiento general del estudio, pasamos a continuación a analizar cuál ha sido el diseño de los elementos del PEI, a partir del trabajo de contrastación y reflexión que se ha llevado a cabo con el equipo de DAMs.

B.-DISEÑO DE LOS ELEMENTOS DE UN MODELO DE PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO.-

En este momento del desarrollo del trabajo de campo, nos encontramos en la segunda fase del estudio: diseño de una propuesta de PEI.

Durante los meses de Abril a Junio de 1992 se contrastó con el equipo de delegados de asistencia al menor de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona cada uno de los elementos del PEI, para establecer el diseño de un modelo de Programa Educativo Individualizado.

El equipo de delegados que colabora en el estudio está formado por seis delegados y por un delegado de zona (que es el coordinador del equipo). El campo de actuación de cada uno de los DAM corresponde a una zona geográfica concreta, y es la siguiente:

- Terres de l'Ebre: 2 DAMs
- Reus: 2 DAMs
- Tarragona: 2 DAMs

En cada una de las sesiones que se han llevado a cabo, hemos presentado una propuesta de cuáles podían ser los componentes de cada uno de los elementos del PEI, propuesta que era discutida entre los miembros del equipo. Se sometía a debate y comentario la definición y concepción teórica de cada uno de los elementos del PEI y a partir de aquí se iban introduciendo nuevos elementos, modificando otros, hasta llegar a una propuesta consensuada por todos los miembros del equipo. Cuando se había llegado a un acuerdo sobre uno de los componentes del programa, se pasaba al siguiente.

Respecto a por qué se ha adoptado este sistema de trabajo, es decir, consensuar con el equipo cómo había de plantearse y configurarse el modelo de programa que más tarde se había de aplicar, pensamos que es muy importante que se coopere ya en las primeras fases del estudio, pues si se contribuye desde el inicio en el desarrollo del programa, cuando se han hecho las reuniones de grupo y se ha ido tomando un consenso colectivo, va cobrando mayor firmeza el apoyo al estudio.

El calendario de reuniones de trabajo para el debate de cada uno de los componentes del PEI (durante el año 1992) ha sido el siguiente:

- 7 de Abril: presentación del trabajo de investigación
- 5 de Mayo: protocolo de observación/descriptores
- 12 de Mayo: diagnóstico e hipótesis de trabajo
- 19 de Mayo: objetivos
- 26 de Mayo y 2 de Junio: estrategias de intervención
- 16 de Junio: recursos
- 23 de Junio: evaluación

A continuación describimos los componentes del PEI, hacemos un comentario sobre los cambios habidos en el planteamiento inicial y presentamos como han quedado configurados los diferentes componentes del programa después de debatirlos y consensuarlos con el equipo.

1.-PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.-

Las variaciones entre el planteamiento inicial (Ver Anexo nº6) y al que se llega después de la contrastación, son cambios debidos a matices o precisiones terminológicas, más que a cuestiones estructurales o de fondo.

Así por ejemplo, en el descriptor "relaciones con la familia", se contempla en el planteamiento inicial el elemento : "relación del menor con los diferentes miembros de la familia" y se concreta posteriormente con la siguiente coletilla "... nuclear y de la familia extensa".

Después del debate los elementos que se contemplan en el protocolo de observación son los siguientes.

ÁREA DEL MENOR

A.-Características personales.- (se refiere al desarrollo personal del menor, su nivel de autonomía y hábitos, su responsabilidad sobre las propias acciones y sus consecuencias, sus limitaciones y potencialidades, así como las actividades que desarrolla y los intereses que manifiesta):

- 1-Capacidad de reflexionar, razonar, escuchar y verbalizar.
- 2-Conducta disocial del menor (tipo de actividad disocial y sentimiento que el menor manifiesta respecto a esta conducta.Idea que tiene de la justicia y de las normas de convivencia social).
- 3-Qué autonomía, iniciativa personal y responsabilidad tiene a la hora de tomar decisiones para resolver situaciones y satisfacer las propias necesidades, y cuándo realiza actividades.

4-Aptitudes (capacidad para aprender), potencialidades de tipo formativo, laboral, instrumental, deportivo, artístico ...).

5-Actitudes (predisposiciones a obrar, percibir, pensar y sentir) y valores.

6-Intereses que manifiesta y actividades habituales que realiza.

7-Expectativas, planes de futuro, proyectos que tiene el menor y las posibilidades/dificultades para llevarlos a cabo.

8-Hábitos de salud, higiene, alimentación y trabajo adquiridos.

9-Autoconcepto (imagen que el menor tiene de sí mismo).

10-Estado emocional y psicológico.

11-Estado físico (desarrollo, enfermedades, drogadicción ...).

B.-Relaciones con la familia.-(se refiere tanto a las relaciones que el menor establece con los diferentes miembros de su núcleo familiar, así como conocer el papel del menor dentro de la familia):

1-Relación del menor con los diferentes miembros de la familia nuclear y de la familia extensa.

2-Papel del menor dentro de la dinámica familiar.

C.-Relaciones con el entorno.- (se refiere tanto a las relaciones del menor con su entorno próximo, con sus normas y valores, como el conocimiento de los recursos, equipamientos e instituciones de este entorno, así como a las relaciones que establece con el grupo de amigos al que pertenece):

1-Nivel y tipo de relación que el menor establece con las personas de su entorno inmediato (vecinos, profesionales ...) e integración y participación en el entorno social próximo (conocimiento y utilización de los recursos, equipamientos e instituciones sociales de su entorno).

2-**Características de las amistades y/o del grupo de amigos del menor**, tipo de conducta que los caracteriza, actividades que realizan y intereses comunes que manifiestan.

3-**Tipo de relación que el menor mantiene con sus amistades**, así como su actitud y papel en el grupo.

D.-Currículum escolar.- (se refiere a la historia escolar del menor así como a su situación actual, necesidades e intereses que manifiesta en relación a la educación):

1-Historia escolar y situación actual en que se encuentra el menor (si está o ha estado alguna vez escolarizado, cómo se desarrolló su escolarización, y en qué tipo/s de escuela).

2-Rendimiento escolar (nivel educativo en que se encuentra, titulación académica, dificultades de aprendizaje, hábitos de estudio, necesidad de refuerzo de aprendizajes básicos).

3-Integración, si está escolarizado, en la dinámica escolar (interés que muestra hacia la escuela y/o el estudio; actitudes y relaciones que el menor establece con los maestros y compañeros y a la inversa; cumplimiento de la normativa escolar: puntualidad, asistencia, horarios, ...).

4-Relación entre la familia y la escuela, valoración que la familia hace de la tarea educativa de la escuela y a la inversa; implicación de la familia en el proceso escolar de su hijo.

E.-Experiencia laboral.- (se refiere a la experiencia laboral del menor, trabajos que haya realizado o esté realizando; intereses y posibilidades laborales):

1-Historia pre-laboral y/o laboral del menor, situación actual: tipo de trabajo que ha realizado o realiza (como aprendiz de ..., en formación) y características del mismo (remuneración, eventual/fijo, economía sumergida, horas de trabajo a la semana...).

2-Significado de la experiencia pre-laboral y/o laboral en el desarrollo del menor (hábitos laborales, nivel de integración, responsabilidad)

3-Actitudes del menor frente al mundo laboral (intereses, necesidades y motivaciones).

4-Conocimiento del mundo laboral: de las gestiones necesarias y circuitos a seguir para acceder al mundo laboral, de las posibilidades o recursos del entorno y/o de la familia y de la normativa laboral.

F.-Relación menor-familia-DAM.- (se refiere al tipo de relación que se establece entre los principales componentes de la relación educativa en medio abierto, la participación y colaboración en el proceso de intervención, y el respeto hacia los acuerdos y compromisos contraídos):

1.-Características de la relación: de colaboración, aceptación, rechazo, indiferencia, pasividad, inhibición.

AREA FAMILIAR

G.-Historia familiar y situación actual.- (se refiere a la evolución social de la familia y a la situación actual en la que se encuentran los diferentes miembros del núcleo familiar en el que vive el menor):

-Procedencia de los padres biológicos y del menor.

-Elementos agudos de distorsión (enfermedades -físicas y/o psíquicas- o situaciones conflictivas -encarcelamiento, drogadicción, prostitución, ... -, que han provocado la ausencia o muerte de alguna figura paterna o de algún hermano/a.

-Cambios de domicilio o de lugar de residencia desde el nacimiento del menor, y motivos de estos cambios.

-Seguimiento y/o intervención por parte de otras instituciones.

H.-Hábitat.- (se refiere a las características de la zona de ubicación de la residencia del núcleo familiar así como a las condiciones y características de la misma):

-Características del entorno en donde se ubica la vivienda familiar: políticas de intervención de las instituciones en el entorno, características culturales propias del barrio (valores, normas, relaciones ...), imagen del barrio e influencia en el municipio, vida asociativa, capacidad del entorno de ofrecer recursos.

-Tipo de vivienda (piso, barraca, unifamiliar ...) y régimen de propiedad de la misma (alquiler, propiedad ...).

-Condiciones de la vivienda (grado de conservación -de la infraestructura y del mobiliario-, situación higiénica y de espacio).

I.-Economía.- (se refiere al estado y potencial económico de la familia teniendo como punto de referencia la situación laboral de los diferentes miembros que la componen):

-Situación económica (Precaria, estable/inestable, mediante ayudas, pensiones, subsidio del paro, economía sumergida ...).

-Situación laboral de los padres y otros miembros que compongan la unidad familiar:

.Trabajo fijo

.Trabajo eventual en una empresa o por cuenta propia

.Ama de casa

.Paro con o sin subsidio

.Incapacidad laboral, pensionistas

-Situación profesional de los padres y de los diferentes miembros que componen la unidad familiar.

J.-Realidad sociocultural.-

- Grupo social de pertenencia y creencias predominantes en la familia (que supongan un compromiso familiar a un tipo de funcionamiento comunitario diferente).
- Nivel de estudios de los padres y hermanos del menor.
- Ocupación del tiempo libre.

***K.-Relaciones de la familia.-** (se refiere a si es un núcleo cerrado o si por el contrario las relaciones e incidencias exteriores tienen importancia y/o relevancia en el sí mismo de la familia nuclear):

- 1-Relaciones con otros familiares
- 2-Relaciones con el entorno: personas e instituciones (nivel de información sobre los recursos existentes, actitudes, demandas que hacen y respuesta que dan a las demandas, nivel de colaboración y responsabilización en la utilización de los recursos). Adecuación de las normas familiares a las establecidas socialmente.

***L.-Dinámica familiar.-** En tanto que el núcleo familiar es muy importante como contenedor y facilitador del desarrollo del joven, señalar en aquellas situaciones en que se da un proceso conflictivo:

- 1-Relaciones padres-menor
- 2-Dinámica de la pareja parental y del grupo de hermanos y/o otros familiares o personas que vivan en la casa (. . .)
- 3-Pautas educativas o normas familiares que transmiten las personas adultas del grupo familiar (si son coherentes o no, rígidas o flexibles, por acuerdo o por imposición ...) y cual es la respuesta a la transgresión de estas normas.
- 4-Como se interpreta o como afecta en la dinámica familiar la conflictividad del menor y que actitud se adopta respecto a ella (rechazo, complicidad, autoculpabilizarse, ...).
- 5-Expectativas que tienen respecto al menor.

(*) Serán los únicos descriptores del área familiar sobre los que el DAM incidirá más directamente, formulándose posteriormente objetivos concretos para estos descriptores. Los otros descriptores del área familiar se incluyen para aportar información, pero no son objeto de intervención directa por parte del DAM.

2.-VALORACIÓN.-

Al igual que en el planteamiento inicial (Ver anexo nº 7), se acuerda que una vez determinados los descriptores que se deducen de la observación, entrevistas, etc., la tarea siguiente es la de hacer una valoración de la situación, emitir un juicio sobre un hecho y su conjunto de circunstancias, sobre la situación del menor, y relacionar los diferentes elementos observados.

La valoración diagnóstica, no supone el mero registro de los datos obtenidos, hacer un diagnóstico quiere decir discriminar, saber diferenciar, implica excluir los datos que no son significativos con la finalidad de reconocer los que sí lo son, ordenarlos y saber interpretarlos en su conjunto. No se limita pues a describir unos rasgos, sino que analiza las interrelaciones existentes entre ellos, con la finalidad de tener suficientes elementos para la toma de decisiones, para la intervención.

3.-HIPÓTESIS DE TRABAJO.-

A partir del debate y la reflexión sobre este elemento (Ver planteamiento inicial en el anexo nº 8), se llegó a las siguientes consideraciones.

En la elaboración de las hipótesis de trabajo se trata de diferenciar los conflictos que son susceptibles de intervención de los que no lo son. En definitiva, se trata de plantear las posibilidades de abordaje que tiene el caso, sin entrar en el plano de objetivos concretos, a partir de una reflexión sobre el presente y de la elaboración de las observaciones en las que el DAM participa como observador "participante", se presentan opciones de intervención para un futuro mediato.

Se construye una hipótesis en base a las informaciones que se poseen y se determina con la hipótesis el punto de partida de la intervención. Si la hipótesis resulta errada, se deberá formular rápidamente otra, sugerida por las informaciones recogidas durante el trabajo de verificación de la hipótesis anterior.

Las hipótesis planteadas se constatarán o no a través de la intervención y se irán modificando o readecuando a lo largo del seguimiento. Su función esencial es proporcionar una guía para obtener nuevas informaciones que la confirmarán, refutarán o modificarán.

4.-OBJETIVOS.-

En cuanto a los objetivos, al igual que en el protocolo de observación, los cambios que se hacen respecto al planteamiento inicial (Ver anexo nº 9) se refieren a precisiones o matizaciones terminológicas, más ajustadas y contextualizas.

Así, por ejemplo, se proponía como objetivo referente al rendimiento escolar el siguiente:

"Potenciar un diseño y desarrollo curricular acorde con las necesidades especiales que tiene el menor"

El nuevo objetivo que se formula es:

"Desarrollar una programación curricular acorde con las necesidades educativas que tiene el menor".

El listado de objetivos que se plantea para llevar a cabo la intervención es el siguiente.

ÁREA DEL MENOR

A.-CARACTERÍSTICAS PERSONALES.-

A.1.-Capacidad de reflexionar, razonar, escuchar y verbalizar:

- Potenciar la reflexión personal sobre su situación
- Tomar conciencia de cuáles son aquellas circunstancias que le han producido la situación conflictiva o problemática.
- Tomar conciencia de aquellas acciones y/o situaciones que le han influido positivamente.

- Aprender a conversar, establecer diálogos con personas sobre temas que interesan a ambos
- Aprender a escuchar, potenciar la atención hacia la persona que está hablando
- Saber expresar emociones, sentimientos, ...

A.2.-Conducta disocial del menor:

- Reflexionar sobre su comportamiento disocial
- Reflexionar sobre el sentido de pertenencia
- Distinguir entre lo suyo, lo que comparte y lo de otros
- Potenciar la desvinculación de objetos y cosas que no le pertenecen
- Reflexionar sobre las normas de convivencia social y sobre la justicia
- Potenciar la aceptación de las normas y valores socialmente establecidos
- Potenciar la modificación de su situación actual a través de la relación con el DAM

A.3.-Autonomía, iniciativa personal y responsabilidad:

- Conseguir que el menor sea capaz de tomar decisiones responsables para resolver situaciones, de acuerdo con sus criterios
- Potenciar la autorresolución de sus problemas
- Lograr una mayor responsabilidad, por parte del menor, en el plan de intervención
- Potenciar la autogestión de trámites, necesarios para su propio desarrollo
- Desarrollar una coherencia del menor en sus actuaciones
- Conseguir que el menor se responsabilice de los compromisos con los otros
- Potenciar el compromiso a través de la acción

A.4.-Aptitudes:

- Valorar las potencialidades y limitaciones del menor
- Potenciar la capacidad de aprendizaje a través de programas educativos
- Potenciar la capacidad de trabajo a través de su participación en programas de empleo juvenil
- Tomar conciencia de sus propias potencialidades y limitaciones

A.5.-Actitudes:

- Percatarse de las actitudes y escala de valores que orientan su comportamiento (filosofía de vida, ideología, ...)
- Potenciar en el menor el aprendizaje de actitudes y conductas socialmente deseables
- Sensibilizar al menor a que desarrolle actitudes de tolerancia y comprensión hacia los distintos grupos y manifestaciones sociales
- Potenciar el respeto hacia las normas culturales propias de individuos de otros grupos
- Desarrollar en el menor actitudes como conformidad, responsabilidad, cooperación, ... para lograr relaciones interpersonales

A.6.-Intereses:

- Clarificar y saber expresar sus intereses y motivaciones
- Aceptar el compromiso, a través de la acción, de actividades en las que el menor manifiesta interés
- Conseguir que el menor sepa estructurar su tiempo libre y así poder desarrollar sus intereses
- Potenciar que comparta intereses comunes con otros miembros de la comunidad
- Potenciar la atención hacia los demás y hacia las necesidades y problemas sociales
- Interesarse por los valores y normas culturales propias de individuos de otros grupos)

A.7.-Expectativas:

- Clarificar y saber expresar sus expectativas de futuro y objetivos personales
- Tomar conciencia de la necesidad de plantearse un proyecto de futuro
- Potenciar que el menor lleve a la práctica aquellos proyectos que le ayudaran en su proceso de integración y socialización

A.8.-Hábitos de salud, higiene, alimentación y trabajo:

- Potenciar actitudes preventivas respecto a su estado físico (revisiones médicas periódicas)
- Actuar responsablemente sin riesgo para la salud
- Practicar actividades deportivas para conseguir una mejora en las condiciones físicas
- Cuidar la propia imagen (apariencia física)
- Potenciar que el menor tenga unos hábitos de nutrición, higiene personal y de organización -horarios, economía doméstica ...- y cuidado de la casa.
- Asumir el cumplimiento de los horarios establecidos
- Asumir la conclusión de tareas concertadas y concretadas

A.9.-Autoconcepto:

- Identificar los valores positivos de su persona
- Mejorar la percepción que posee de sí mismo en relación con las demás personas y grupos con las que se relaciona

A.10.-Estado emocional y psicológico:

- Ser consciente de los conflictos emocionales propios de su edad (búsqueda de la propia identidad, conflicto generacional, ...)
- Saber afrontar frustraciones y adversidades
- Asumir la necesidad de utilizar algún servicio terapéutico

A.11.-Estado físico:

- Ser consciente de los cambios fisiológicos propios de su edad
- Conocer el funcionamiento del organismo (nociones básicas sobre la digestión, reproducción, ...).
- Mejorar sus condiciones físicas
- Conocer la influencia del consumo de drogas

B.- RELACIONES CON LA FAMILIA.-

B.1.-Relación del menor con los diferentes miembros de la familia nuclear y extensa:

- Potenciar que la relación menor/padres tenga un carácter eminentemente abierto, comunicativo, dialogante, respetuoso, etc.
- Potenciar que la relación entre el menor y su/-s hermano/-s sea amistosa, fraternal
- Potenciar que la relación con otras personas externas al núcleo familiar (abuelos, tíos, primos,) pero que conviven con el menor, tenga un carácter comunicativo y respetuoso

B.2.-Papel del menor dentro de la dinámica familiar:

- Valorar su papel en la dinámica familiar
- Conocer las posibilidades y deficiencias del contexto familiar
- Potenciar la responsabilización del menor hacia las normas establecidas a nivel familiar
- Establecer relaciones normalizadas, mostrándose participativo, solidario y responsable dentro de la dinámica familiar

C.-RELACIONES CON EL ENTORNO.-

C.1.-Relación que el menor establece con las personas de su entorno inmediato, participación y integración en el entorno social próximo:

- Fomentar la relación y el respeto hacia las personas de su entorno inmediato
- Potenciar en el menor procesos de socialización y comunicación con distintos miembros de la comunidad en la que se encuentra inmerso
- Desarrollar un comportamiento social solidario y respetuoso que le permita una mayor relación e integración en su entorno
- Conocer los recursos, equipamientos e instituciones sociales de su entorno
- Potenciar la participación del menor en actividades y recursos normalizados
- Valorar las posibilidades y limitaciones del entorno social

C.2.-Conductas e intereses de sus amigos:

- Conocer la dinámica del grupo de iguales del menor
- Potenciar la desvinculación del grupo de amigos que generen actitudes negativas para el desarrollo del menor.

C.3.-Relación que el menor mantiene con sus amistades, así como su actitud y papel en el grupo:

- Potenciar que el menor establezca interacción con amigos que fomenten la socialización del menor
- Conocer el papel del menor dentro del grupo.

D.- CURRÍCULUM ESCOLAR.-

D.2.-Rendimiento académico:

- Desarrollar una programación curricular acorde con las necesidades educativas que tiene el menor.
- Reforzar los aprendizajes básicos.
- Desarrollar hábitos de estudio.

D.3.-Integración escolar:

- Valorar el medio escolar como recurso necesario para una integración social normalizada
- Desarrollar actitudes positivas y de respeto hacia el mundo escolar: compañeros, profesores, normas, materiales, etc.
- Aumentar la participación del menor en las actividades que organiza la escuela
- Aumentar el nivel de sensibilidad, tolerancia y flexibilidad de la escuela hacia las necesidades del menor

D.4.-Relación entre la familia y la escuela:

- Conseguir que la familia se implique en el proceso educativo del menor
- Potenciar la participación de la familia en las actividades de la escuela
- Fomentar que la escuela mantenga una actitud abierta y de cooperación con la familia

E.-EXPERIENCIA LABORAL.-

E.3.-Actitudes del menor frente al mundo laboral:

- Fomentar el interés hacia la formación prelaboral y laboral
- Incorporarse en un recurso de formación laboral
- Orientar profesionalmente al menor de acuerdo con sus intereses y potencialidades

- Desarrollar el interés hacia el mundo laboral
- Incorporarse en el mundo laboral
- Consolidar la integración en el recurso formativo o puesto de trabajo

E.4.-Conocimiento del mundo laboral:

- Conocer los recursos formativos que ofrece el entorno de cara a una formación prelaboral
- Conocer los recursos laborales que ofrece el entorno
- Conocer los circuitos y gestiones necesarias para la búsqueda de trabajo
- Conocer la normativa laboral

F.-RELACIÓN FAMILIA/MENOR-DAM.-

F.1.-Características de la relación:

- Clarificar el contenido y alcance de la medida y de la función del DAM
- Establecer un clima de confianza que favorezca la relación de ayuda
- Conseguir la aceptación de la relación de ayuda
- Desarrollar actitudes de colaboración con el DAM
- Establecer acuerdos sobre actuaciones específicas de la familia y/o el menor
- Potenciar la modificación de su situación actual a través de la relación con el DAM

OBJETIVOS DEL ÁREA FAMILIAR

K.-RELACIONES DE LA FAMILIA.-

K.1.-Con otros familiares:

- Potenciar los contactos del menor y de su familia con la familia extensa
- Potenciar la solidaridad familiar y la ayuda entre sus miembros

K.2.-Con el entorno:

- Utilizar los recursos comunitarios y participar en organizaciones comunitarias
- Conocer los recursos sociales de su entorno que puedan serles útiles
- Potenciar las relaciones vecinales
- Potenciar la adecuación de las normas familiares a las establecidas socialmente

L.-DINÁMICA FAMILIAR.-

L.1.-Relaciones padre-menor:

- Potenciar y reforzar expectativas positivas de los padres con respecto al menor

L.2.-Dinámica familiar:

- Potenciar que los padres generen un ambiente familiar equilibrado, estable, socializante y de cooperación.
- Potenciar relaciones familiares positivas entre las personas que forman el núcleo familiar

L.3.-Pautas educativas:

- Potenciar la coherencia en la aplicación de las normas, así como en la respuesta que se da cuando se transgrede una norma
- Potenciar el establecimiento de acuerdos y pautas entre los miembros

L.4.-Conflictividad del menor:

- Conocer la situación jurídica del menor
- Comprender su problemática

L.5.-Expectativas que tienen respecto al menor:

- Implicarse en el proceso de intervención del menor y hacerlo de forma constante..
- Potenciar el cambio de expectativas negativas que tienen los diferentes miembros de la familia respecto al menor
- Potenciar y reforzar expectativas positivas de la familia con respecto al menor

5.-ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.-

Hubo significativas variaciones entre la propuesta inicial de las estrategias de intervención (Ver anexo nº 10) y como esta quedó configurada después del debate, que desarrollamos a continuación en dos apartados:

- a) **qué se ha de hacer** en cada una de las fases del proceso, directrices a seguir;
- b) **cómo se ha de hacer**, el modo de operar.

También hemos de tener en cuenta, como ya hemos mencionado en el apartado A de este capítulo, que el proceso se articula en:

- una situación inicial (nos referiremos aquí a estrategias de exploración, aproximación, y comprensión)
- una situación intermedia (estrategias de intervención)
- una situación final (estrategias para consolidar el proceso de intervención)

Pero a pesar de esta "temporalización sistemática" de la intervención que hemos planteado, las conexiones que hay entre las diferentes fases y situaciones, y la circularidad de las intervenciones y de los procesos de seguimiento, hace que hayan casos en los que el proceso esté bien delimitado y estructurado, pero que haya otros casos en que por diversas circunstancias, no presenten un proceso tan lineal.

a) QUÉ SE HA DE HACER:

SITUACIÓN INICIAL

En esta situación inicial, de aproximación al menor y a su realidad, las estrategias que utiliza el DAM van dirigidas fundamentalmente a:

- exponer los motivos y objetivos de la intervención, clarificando la función judicial-educativa del DAM, las limitaciones en el uso de la información que recibe, y especificando la temporalización de la medida;
- aproximarse y contactar con el menor, familia y entorno (compañeros, barrio, escuela, servicios, recursos existentes ...);
- motivar al menor y a la familia, a partir de los contactos con el menor y su familia, para implicarlos en el seguimiento;
- elaborar el plan de trabajo:
 - .contrastar la información obtenida, a través de la observación, entrevista, contacto con otros profesionales ..., integrarla, seleccionarla y organizarla;
 - .identificar los factores de riesgo que inciden en el menor, los que más directamente inciden y configuran su problemática;
 - .establecer en que aspectos ha de incidir el DAM para producir cambios;
 - .diseñar el proceso de intervención: planificar, delimitar los objetivos y como conseguir estos objetivos;
- conseguir un clima de comprensión que facilite el establecimiento de una relación interpersonal, menor-DAM, a través de la cual se debe lograr:
 - .comprender la realidad del menor y potenciar la confianza mutua;
 - .intentar ganar la confianza de la familia;
 - .establecer acuerdos y compromisos de acción.

SITUACIÓN INTERMEDIA

En esta etapa es donde deben cristalizar los procesos adquiridos en la etapa anterior (donde el menor ha expresado sus sentimientos y se ha sentido comprendido), a través de una acción constructiva. La acción supone el establecimiento de pasos iniciales e intermedios presentados de una manera gradual que permitan una fácil evaluación de su consecución y que conduzcan al menor a la meta deseada.

Una vez elaborado el plan de trabajo, se inicia el plan de acción, el tratamiento propiamente dicho:

-desarrollar la acción para conseguir la adaptación del menor a su entorno, dar los primeros pasos para poner en práctica las acciones planteadas:

- .buscar la participación activa del menor así como su implicación en el seguimiento, y potenciar sus propios recursos personales;
- .buscar la colaboración familiar;
- .responsabilizar al menor en el proceso de intervención;
- .adecuar la intervención a la capacidad o circunstancias concretas del menor;
- .ofrecer alternativas y analizarlas conjuntamente con el menor y su familia;
- .escoger los recursos en función de los intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes del menor;
- .utilizar los recursos normalizados o especializados de su entorno y/o fuera de éste, participar en actividades organizadas educativas, lúdicas y deportivas;
- .reuniones de coordinación con otros profesionales y recursos del entorno;

- .facilitar una mejor relación e integración del menor con la familia y el entorno;
- .entrenamiento en habilidades sociales, establecimiento de programas para intensificar la capacidad del joven para manejar los conflictos interpersonales, aumentar su autoestima;
- .reforzar las potencialidades del menor;
- .aumentar el nivel de comprensión y conseguir la estabilidad del proceso de intervención;
- .participación del DAM y del menor en recursos
- .supervisión metodológica y evaluación de programas de intervención;

-redefinición, readecuación, si es necesaria, del proceso o de los objetivos planteados:

- .tomar una determinada actitud respecto a los actos del menor (acercamiento, ...);
- .análisis de las consecuencias de las decisiones tomadas.

SITUACIÓN FINAL

En este nivel las estrategias irán encaminadas a la culminación de la intervención, a preparar la despedida y a que el menor alcance una mayor autonomía e integración social.

Estrategias:

-valoración global del proceso de intervención:

- .vinculación o desvinculación de un recurso;
- .cambio de actitudes respecto a ...;
- .reforzar las actitudes/acciones positivas del menor;

- desvinculación del DAM a través del distanciamiento del menor, para facilitar una mayor autonomía y responsabilidad, y hacer un seguimiento indirecto;
- establecer contactos con los nuevos profesionales que se responsabilizarán del seguimiento del menor;
- preparar al menor informándole de todas las posibilidades que tiene para continuar su proceso;
- continuación o derivación en recursos educativos

b) CÓMO SE HA DE HACER:

SITUACIÓN INICIAL

Respeto y aceptación hacia el menor y su realidad. Aceptar y respetar sus sentimientos y opiniones, es decir:

- .mostrar una disposición y compromiso para trabajar con el menor
- .mostrar consideración e interés hacia el menor como persona
- .suprimir cualquier juicio crítico sobre el menor

Saber **escuchar**, si el menor se siente escuchado es más fácil que también se aperciba de los comentarios o orientaciones que le hagamos cuando él tenga que escuchar. Escuchando se puede apreciar lo que el menor dice y cómo lo dice, y esto nos manifiesta en muchas ocasiones cómo se ve él a sí mismo y al mundo que le rodea y en el que se desenvuelve.

Captar la atención de las personas que tienen que estar implicadas en el proceso. Si se consigue, se crea un marco adecuado para ofrecerle información y de esta forma desarrollar el interés y el deseo para continuar el proceso de intervención.

Empatía, capacidad de percibir correctamente lo que experimenta el menor. Ponerse en el lugar del otro, ver el mundo desde el punto de vista del menor.

Genuinidad-Autenticidad: que haya una equivalencia entre lo que el educador siente y lo que manifiesta.

Concreción, es preciso ayudar al menor a manifestar cuales son sus sentimientos, actitudes y experiencias concretas. Para ello el Dam ha de procurar que:

- .la respuesta del menor no sea excesivamente teórica y separada de sus sentimientos y experiencias
- .ayudar al menor a centrarse en su problemática

Personalización, de tal forma que el menor no vea su problema como algo ajeno a sí mismo o exclusivamente debido a las circunstancias ambientales y externas fuera de su control, sino que intente ver su grado de responsabilidad en el problema, sus propias capacidades para resolverlo y si realmente desea solucionarlo.

Aproximación vinculante: crear vínculos e implicarse en la relación.

Apoyo por convivencia: se trata de optimizar las relaciones a todos los niveles (dar pautas educativas a los padres, intensificar las relaciones cotidianas, utilizar recursos a través de los cuales se intensifica la relación ...).

Autoexploración, es una especie de auto-diagnóstico, a través del cual el menor viene a conocer donde se encuentra él en el mundo que le rodea, al mismo tiempo que a tener un conocimiento más comprensivo y profundo de su propia experiencia.

Autocomprensión, es necesario comprender, entender no sólo dónde se encuentra y porqué, sino también dónde quiere ir.

Immediatez: habilidad del DAM para discutir, directa y abiertamente, con el menor lo que está ocurriendo en el aquí y ahora de la relación interpersonal entre ambos. El DAM actúa según lo que ocurra en la relación entre él y el menor.

Amplificación: hacerse eco de las capacidades, ... Ante la baja capacidad de respuesta, estimular al menor, darle más relevancia.

SITUACIÓN INTERMEDIA

Desafíos, "son utilizados para provocar al menor a realizar una actividad o una conducta determinada. En ocasiones y ante la falta de iniciativa de los menores o la débil predisposición para realizar una actividad, el DAM puede utilizar el desafío en el sentido de provocar al menor un efecto de participación. Por ejemplo, insinuarle que él no será capaz de realizar una actividad determinada". (Amorós, 1991)

Confrontación, acción del educador que pone en contacto al menor consigo mismo, mediante la consideración de las discrepancias que tiene y de la repercusión que estas tienen en la relación entre ambos, por tal de conseguir una mayor coherencia en la acción.

Auto-manifestación: comunicación de experiencias por parte del DAM, al menor.

Proyección, proceso por el cual el menor exterioriza o deja traslucir un deseo, emoción, interés a través de sus gestos, conductas o verbalizaciones, sin que haya una intención abierta y consciente de hacerlo.

Toma de decisiones: valorar, ante diferentes alternativas, los pros y contras, y después de considerar las diversas posibilidades de acción, manifestarse por una de las alternativas.

Transferencia: el menor adopta con respecto al DAM actitudes y comportamientos que ya había adoptado con otras personas que han desempeñado un papel importante en su vida. El menor asigna roles al DAM y se comporta en función de los mismos. Así pues, el DAM puede ser vivido por el menor como alguien estable, sólido, capaz de ser contenedor de su mundo interno; también puede ser vivido como un objeto persecutorio, punitivo ...

Contratransferencia, procesos inconscientes que el menor provoca en el DAM, respuestas del DAM a las manifestaciones del menor y el efecto que tienen sobre él.

Reflejo o retorno simple, retorno de lo comunicado por el menor, un sentimiento o un contenido verbal, de forma breve, ni se aclara, ni se interpreta.

Reflejo o retorno clarificador, hay un retorno que pretende clarificar los sentimientos, actitudes que no se deducen directamente de las palabras del menor, sino indirectamente de la totalidad del discurso, en un determinado contexto.

Autocrítica, el menor reflexiona sobre su situación personal y va sentando las bases acerca de la voluntad o no de cambio.

Refuerzos, cualquier estímulo presentado en forma de recompensa, reconocimiento, apoyo con objeto de aumentar la frecuencia de una respuesta o conducta determinada. Cuando se trata de debilitar una conducta el refuerzo consiste en un estímulo desagradable.

Coordinación con los profesionales, trabajadores sociales, que en el contexto social del menor, constituyen núcleos educativos. El DAM además de trabajar coordinadamente ha de dinamizar y estimular estas acciones de seguimiento. Esta acción es muy importante ya que la atención de los menores se hace con la concurrencia de las instituciones sociales comunitarias, que son las que acogerán al menor cuando éste deje de estar bajo medida judicial. Por tanto, el DAM ha de conocer los recursos existentes y ha de potenciar los contactos del menor con otros profesionales.

SITUACIÓN FINAL

Inyección de perspectivas: enriquecer el mundo de experiencias del menor, incorporar nuevos elementos en la intervención ...

Auto-refuerzo, autopresentación de un estímulo reforzador positivo con la finalidad de incrementar la probabilidad de una conducta. Autoevaluación positiva por haber realizado algo.

6.-RECURSOS.-

A partir de los trabajos realizados por el Departamento de Justicia (1990d: "Estudi sobre la utilització de recursos socials i educatius en Medi Obert") y Rimbau (1989: "Els DAM. Un projecte d'intervenció social amb perspectives de futur"), pasamos a presentar los recursos utilizados en la intervención en medio abierto.

Entre paréntesis señalamos las variaciones que hay respecto a la primera propuesta después de haberse discutido y debatido con el equipo de delegados.

A.-Recursos Institucionales:

A.1.-Escolares

A.2.-Laborales y de Formación Profesional

A.3.-Tiempo Libre (en el planteamiento inicial se apuntaba "recreativos")

A.4.-Socio-educativos

A.5.-Organismos Públicos y Privados (en el planteamiento inicial se apuntaba "Equipamientos y organizaciones sociales")

A.6.-Sanitario/Terapéuticos (en el planteamiento inicial se apuntaba "Sanitarios").

B.-Recursos Personales:

B.1.-Intervención profesional

B.2.-Intervención del núcleo familiar y relacional

C.-Recursos económicos

A.-RECURSOS INSTITUCIONALES: Aquellos que constituyen formas institucionales organizadas y son reconocidos y ofertados como servicios en una sociedad (equipamientos, servicios, programas y proyectos de intervención), que en cada zona serán diferentes en función del desarrollo de las organizaciones administrativo-políticas.

A.1.-ESCOLARES: La escuela es un importante instrumento de socialización, de ahí su importancia como recurso.

Normalizados

- EGB
- Colegio de Acción Especial
- Centro de FP
- BUP
- Colegio de Educación Especial
- Escuela de Adultos

Especializados

- Clases de refuerzo escolar

A.2.-LABORALES Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL: La ocupación y la formación profesional y ocupacional es uno de los ejes centrales en donde el DAM opera para llevar a cabo el objetivo de integración del menor.

Normalizados

- Cursos de Formación Laboral
- Escuelas Taller
- Academias (mecanografía, peluquería, corte y confección ...)
- Puestos de trabajo como aprendiz, en una empresa o comercio

Especializados

- CAL (Campos de Aprendizaje Laboral)
- Talleres Ocupacionales

A.3.-TIEMPO LIBRE: Se refiere a actividades que el menor puede desarrollar en el tiempo de que dispone el menor al margen de sus actividades diarias relacionadas con la escuela, la asistencia a centros de aprendizaje y el trabajo. La organización de estos recursos, dispone hoy en día de un gran abanico de ofertas, desde la misma sociedad (Ayuntamiento, barrio, Institut Català de Serveis a la Joventut ...), hasta actividades organizadas por el propio Servicio de Medio Abierto.

Normalizados

- Asociaciones culturales
- Asociaciones de vecinos
- Club deportivo
- Centro cívico
- Casal para jóvenes
- Centros Parroquiales
- Esplai
- Viajes
- Excursiones
- Colonias de verano
- Campos de Trabajo /...

Especializados

-Organizados por el propio Servicio de Medio Abierto: competiciones deportivas, excursiones, colonias, salidas de intercambio al extranjero ...

A.4.-SOCIO-EDUCATIVOS: Hay recursos que integran los tres tipos anteriormente señalados: escolares, laborales-formativos y recreativos; son los centros abiertos y re-talleres, que gozan de gran aceptación entre los menores objeto de medida. El papel que desarrollan este tipo de recursos es fundamental para la prevención de la delincuencia, ya que actúan de referente social y educativo para todos aquellos niños y adolescentes que provienen de un fracaso escolar y/o presentan déficits y carencias personales o familiares que los colocan en situación de riesgo.

Puesto que la escuela y el trabajo son dos de los principales agentes de socialización, estos recursos ponen en práctica actividades y experiencias de aprendizaje y de convivencia (desarrollo de las habilidades propias de cada uno de los jóvenes y orientación y formación profesional) en las que la referencia a la norma y el objetivo de normalización, son fundamentales.

-Pre-taller: equipamiento social diurno pensado para jóvenes, principalmente de edades comprendidas entre 12 y 16 años, que presentan fracaso escolar y rechazan la escuela y/o la Formación Profesional.

El trabajo en éste recurso se orienta hacia la adquisición de unos conocimientos prácticos que sean de su interés y que puedan, a lo largo del proceso, darles unas habilidades aplicables en el campo profesional; en suma se trata de posibilitar su integración en el mundo activo.

-Centro Abierto: es un equipamiento social diurno pensado para chicos entre 6 y 16 años, que tienen dificultades socio-familiares y/o psicosociales. Pero, las actividades que se organizan están destinadas a todos los chicos del barrio o sector. En estos centros se realizan diversas actividades (juegos, trabajos manuales, excursiones, refuerzo escolar, ...) encaminadas a la adquisición de aprendizajes básicos, hábitos, socialización, ...

-Centros de día. Equipamientos residenciales, de régimen abierto, propios y colaboradores del Servicio de Medio Abierto (este recurso no se incluía en el planteamiento inicial).

A.5.-ORGANISMOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: Aquí se incluyen las organizaciones, equipamientos y servicios sociales; entre estos uno de los que tienen más peso son los servicios sociales de atención primaria, que se utilizan como recurso social para el menor y su familia (orientación de recursos, solicitud y/o tramitación de prestaciones económicas, colaboración de los profesionales en algunos de los casos, participación de los menores en alguna de las actividades que organizan o coordinan ...).

- UBASP (Unidades Básicas de Atención Social Primaria)
- EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia con alto riesgo social)
- EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico)
- El propio Servicio de Medio Abierto, etc

- Cáritas
- Cruz Roja
- ONCE
- "Consell Comarcal" (estos cuatro últimos recursos no se incluían en el planteamiento inicial)

A.6.-SANITARIO/TERAPÉUTICOS:

- Terapia familiar
- Asistencia terapéutica (psicológica o psiquiátrica)
- Centro de drogodependencias (servicio de tipo ambulatorio)
- Granjas terapéuticas
- Atención médica (oftalmólogo, dentista, ...)

-Centros de planificación familiar (este recurso no se incluía en el planteamiento inicial).

B.-RECURSOS PERSONALES: Hemos de distinguir entre aquellos que son profesionales y aquellos que hacen referencia a miembros del núcleo familiar. Los profesionales de otros servicios son considerados como un importante recurso para el trabajo de seguimiento del Delegado, y por supuesto también se ha de considerar al Delegado como recurso vertebrador de todo el proceso de seguimiento, como recurso que permite realizar la intervención y articular otros recursos comunitarios.

Los diferentes miembros de la familia (nuclear o difusa) de los menores, así como amigos y vecinos pueden también considerarse como recursos.

B.1.-INTERVENCIÓN PROFESIONAL:

- Maestro
- Trabajadora familiar
- Educador de calle
- Asistente social
- Monitor
- Educador
- Psicoterapeuta
- Psicólogo
- Médico
- Abogado
- Juez
- DAM
- Otros ...

B.2.-INTERVENCIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR Y RELACIONAL:

- Familia
- Amigos
- Vecinos
- Otros ...

C.-RECUSOS ECONÓMICOS: Por último, y aunque se utilizan minoritariamente como recurso, señalar los recursos económicos. Se pueden solicitar ayudas económicas a la propia sección de recursos de Medio Abierto o bien a otras instituciones (Ayuntamientos, Generalitat, Servicios Sociales,). Las demandas que se hacen las podríamos englobar dentro de los siguientes conceptos:

- Ayudas o becas de tipo formativo (cursos, academias, libros, club deportivo ...)
- Ayudas o becas para cubrir necesidades de vida (comedor escolar, gastos médicos ...)

7.-EVALUACIÓN.-

Las variaciones respecto a la propuesta inicial no fueron significativas (Ver anexo nº 11).

A lo largo del proceso de seguimiento podemos definir tres tipos de evaluación en función del momento del seguimiento en que esta se lleva a cabo:

-Evaluación inicial: tiene un carácter diagnóstico. A través de este tipo de evaluación se pretende recoger información sobre:

- .los datos personales, familiares y ambientales del menor (la fuente para la recogida de datos es tanto el propio menor, como la familia, profesionales que conocen la situación o intervienen en el caso, ...);
- .intereses, limitaciones y capacidades del menor.

-Evaluación continua: paralela al desarrollo del programa de intervención que permite las correcciones y modificaciones oportunas de dicho programa. A través de ella se pretende determinar:

- .el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos;
- .cómo y en qué medida se producen en el menor los cambios deseados;
- .la necesidad de modificar o no los recursos utilizados;
- .la eficacia del programa y la forma en que deberá modificarse.

-Evaluación final: es la que se realiza al final del proceso de intervención y en la que se hace un resumen valorativo de todos los elementos que han participado en el proceso de intervención, con el fin de proporcionar orientaciones sobre las perspectivas futuras del menor. Se ha de "devolver" la información al menor y a su familia.

Además de la evaluación que se lleva a cabo en función del momento de seguimiento, es importante que los sujetos que tienen más incidencia en el proceso realicen una evaluación de su actuación y/o intervención. Así pues, hablamos de:

-Autoevaluación del menor: constituye un medio para que el menor conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico de motivación y refuerzo.

-Autoevaluación del profesional, de la intervención que está llevando a cabo. El DAM además de ser un evaluador de los procesos de relación, de los aprendizajes del menor, también ha de autoevaluarse. Esta autoevaluación se realizará a través de la supervisión metodológica y de la evaluación de los programas de intervención.

También es interesante realizar una supervisión de la intervención que llevan a cabo otros profesionales y que también participan en el desarrollo del programa educativo individualizado.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN:

"Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha de un proceso" (Zabalza, 1987: 246; citado en Ferrández y Jiménez, 1990: 47).

Ninguna técnica es suficiente por sí sola, para darnos una visión exacta de la situación objeto de nuestro estudio y por tanto se han de utilizar diferentes técnicas para llegar a aproximarnos más a la realidad. De entre las técnicas de evaluación que utiliza el DAM en su intervención nos centraremos en las siguientes:

- .Entrevista
- .Observación
- .Informes

a) Entrevista, instrumento para recoger información de muy diversos ámbitos relacionados con el menor. Se establece a partir de una relación interpersonal, que se lleva a cabo mediante intercambios verbales. El delegado ha de tener claro qué información quiere conseguir, qué aspectos quiere trabajar, en qué momento y por qué.

El delegado realiza entrevistas en diferentes contextos:

- individuales con el menor (en casa, calle, despacho, en el transcurso de una actividad ...);
- con la familia del menor (casa, despacho ...);
- con la familia y el menor (casa, despacho ...);
- con la familia y/o el menor y otros profesionales.

El registro de entrevistas es una herramienta del trabajo del DAM; a través del registro se recogen los mensajes del menor y familia, tanto verbales como no verbales, conductas, cambio de actitudes, avances, retrocesos y, en definitiva, todo aquello que nos servirá de pauta escrita a través de la cual facilitar la reflexión sobre lo que ha ido ocurriendo, relacionar diferentes informaciones, y así establecer nuevas hipótesis y objetivos sobre el caso.

Es recomendable hacer un registro de todo aquello que se considera importante en las entrevistas y, a ser posible, inmediatamente después de cada una de ellas, para recoger la información con el máximo de fiabilidad.

Este registro ha de tener las siguientes características:

a) Cada registro ha de contar con todas aquellas indicaciones que faciliten una mejor interpretación tales como:

- .indicación de la duración del tiempo;
- .lugar donde se desarrolla;
- .objetivo de la entrevista;
- .personas que estan presentes;
- .contenidos que han salido;
- .acuerdos tomados.

b) Ha de ser lo más objetivo posible, describiendo los hechos y verbalizaciones que se han producido.

c) Contemplar detalles que inicialmente pueden parecer insignificativos y que pueden ser importantes en otro momento.

d) Es necesario conseguir un equilibrio entre registros puramente sintéticos y registros excesivamente largos que no diferencien lo que es esencial de lo que es anecdótico.

A través de la evaluación de la entrevista detectaremos el valor de las informaciones que se nos han proporcionado a través de ella.

b) Observación: percepción, tanto a nivel individual como de grupo, de actitudes, reacciones, emociones, vivencias, etc., del menor y su realidad, observadas desde un punto de vista externo, así como de las dinámicas relacionales existentes. Se trata de una observación participante, en la que el hecho de participar como espectadores activos de la realidad del menor en seguimiento, lleva a profundizar en el conocimiento y la relación con el menor.

La observación directa, continuada y sistemática de la situación en la que se está interviniendo, es un procedimiento básico para la obtención de la información necesaria para evaluar.

Esta información se puede ir contrastando con datos recogidos por otros procedimientos.

La observación de la conducta del menor, la familia o el entorno queda registrada mediante diferentes tipos de registros narrativos: los diarios, cuadernos de campo, anecdóticos, etc.

c) Informes: suponen por una parte la plasmación de las informaciones y de la tarea realizada y por otra la reflexión de la tarea profesional; también facilitan la selección y elaboración de la información que se ha de transmitir a otras instancias y dar cuenta de la atención social realizada.

Los informes de seguimiento incluyen una síntesis de la actuación, una valoración y una propuesta de trabajo, el DAM también realiza un informe inicial y un informe de finalización del seguimiento, informes que ha de dirigir a la autoridad judicial.

Una vez se ha consensuado la propuesta de los elementos que definen el programa educativo, con el que han de trabajar los DAMs, se ha llevado a cabo la aplicación del programa, cuyo análisis exponemos en el siguiente apartado.

Para que los DAMs puedan llevar a cabo la experimentación, se les ha pasado una hoja de registro del PEI, así como un dossier en el que hay un breve resumen de los elementos que configuran el PEI, así como de los aspectos a considerar para su elaboración (Ver anexo nº 12).

C.-DESARROLLO DE UN MODELO DE PROGRAMA EDUCATIVO

INDIVIDUALIZADO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.-

En este tercer apartado del capítulo III, hemos desarrollado la tercera y cuarta fase de nuestra investigación: la experimentación del PEI y el análisis e interpretación cualitativa de los datos.

En el primer punto de este apartado, "Análisis e interpretación del cuestionario sobre metodología de intervención", se presentan los resultados de dos cuestionarios que se pasaron al equipo de trabajo:

-el primero se cumplimentó antes de la experimentación del modelo de programa que se proponía, para conocer el grado de importancia que se daba a los diferentes elementos del programa de intervención, y el grado en que se incorporaban en la metodología;

-el mismo cuestionario se ha pasado una vez finalizado el estudio, para comprobar si habían cambios significativos respecto a la situación inicial.

En el segundo punto se ha llevado a cabo el análisis de los datos, los datos que se consideran necesarios y suficientes para poder dar respuesta al planteamiento inicial.

La relación de datos recogidos durante el período 1992-93 es la siguiente:

Observación participante:

-Alumna de prácticas que acompañaba al DAM nº 1: 13 observaciones.

-Alumna de prácticas que acompañaba al DAM nº 4: 8 observaciones.

-Alumna de prácticas que acompañaba al DAM nº 6: 4 observaciones. (Ver anexo nº 13)

Entrevistas:

-A los DAMs:

.Individuales¹:

- *DAM nº 1: 4 entrevistas
- *DAM nº 2: 3 entrevistas (Ver anexo nº 14)
- *DAM nº 3: 3 entrevistas
- *DAM nº 4: 3 entrevistas
- *DAM nº 5: 4 entrevistas (Ver anexo nº 15)
- *DAM nº 6: 3 entrevistas

.Colectivas: 7 entrevistas (Ver anexo nº 16)

-A las alumnas de prácticas:

.Individuales:

- *Alumna de prácticas que acompañaba al DAM nº 1: 2 entrevistas (Ver anexo nº 17)
- *Alumna de prácticas que acompañaba al DAM nº 4: 1 entrevista
- *Alumna de prácticas que acompañaba al DAM nº 6: 2 entrevistas

.Colectivas: una entrevista

¹ La última entrevista de cada uno de los DAMs ha sido registrada con una cinta magnetofónica y se ha realizado la transcripción de la entrevista.

-Conjuntas, alumnas de prácticas y DAMs: 3 entrevistas
 (registradas con cinta magnetofónica, ver anexo nº 18.)

En el siguiente cuadro queda reflejada la temporalización de las entrevistas realizadas a los participantes en el estudio: DAMs y alumnas de prácticas.

	ENTREVISTAS INICIALES	ENTREVISTAS DE SEGUIMIENTO	ENTREVISTAS FINALES
Colectiva al equipo de DAMs	12-11-92 15-12-92 26-01-93 23-02-93	20-04-93	02-06-93 29-06-93
DAM nº 1	03-03-93	22-03-93	10-05-93 15-06-93
DAM nº 2	12-03-93	03-05-93	10-06-93
DAM nº 3	10-03-93	11-05-93	20-07-93
DAM nº 4	19-03-93	05-05-93	21-06-93
DAM nº 5	03-03-93 24-03-93	03-05-93	10-06-93
DAM nº 6	16-03-93	05-05-93	16-06-93
Colectiva alumnas de prácticas	21-01-93		
Alumna de prácticas del DAM nº 1		11-03-93	10-05-93
Alumna de prácticas del DAM nº 4		24-03-93	
Alumna de prácticas del DAM nº 6		17-03-93	06-05-93
Colectiva: alumna y DAM nº 1			23-06-93
Colectiva: alumna y DAM nº 4			23-06-93
Colectiva: alumna y DAM nº 6			21-6-93

Documentos escritos:

-9 Programas educativos individualizados elaborados por los DAMs, que corresponden a los 9 casos objeto de estudio. (Ver anexo nº 19)

Para llevar a cabo el análisis de datos recogidos a través de estos instrumentos, el proceso que se ha seguido ha sido el siguiente:

- Identificar temas y tomar notas.
- Determinar categorías de análisis.
- Codificar todos los datos.
- Categorización individual, descripción de las categorías en cada uno de los Delegados.

Acabaremos con la interpretación de los datos, que son tratados de forma que resulten significativos y válidos.

1.-ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN.-

El cuestionario, cuyo análisis presentamos, ha sido elaborado por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la "Generalitat" de Cataluña para analizar hacia donde se pueden dirigir los cursos de formación permanente de los DAMs.

Para la evaluación, se ha considerado el orden de importancia y el grado de consecución (las puntuaciones van de 1 a 5: 1 muy bajo y 5 muy alto) de las tareas y habilidades de cada una de las siguientes funciones:

- Observación
- Planificación de la intervención
- Intervención
- Valoración del trabajo
- Relación con la autoridad judicial
- Información escrita

El que el equipo de DAMs cumplimentara el cuestionario ha tenido una doble finalidad:

- por una parte, conocer el grado de importancia que se daba a los diferentes elementos del programa de intervención, y
- por otra, el grado en que el DAM los utiliza e incorporaba en su metodología de trabajo.

Se ha pasado un primer cuestionario al inicio del estudio, antes de elaborar el Programa Educativo Individualizado, y otro cuestionario después de haber planificado y llevado a

cabo la ejecución del programa para ver si han habido modificaciones o cambios significativos entre el momento inicial y final.

PRIMER CUESTIONARIO:

En el análisis del primer cuestionario (Ver anexo nº 20) hemos hecho una descripción de cada una de las funciones y de las correspondientes tareas y habilidades, teniendo en cuenta el orden de importancia que les dan los DAMs y el grado en que se consiguen.

a) OBSERVACIÓN:

-Para llevar a cabo la observación del menor, de su familia y del entorno, es importante **conocer técnicas de observación directa**, de las que se tiene un conocimiento medio, por lo que sería necesario profundizar en ellas.

-Es importante utilizar **técnicas de registro de datos**, tomar nota de la información obtenida una vez se ha realizado la observación, lo cual se realiza normalmente.

-Los mecanismos para acceder a **información indirecta** (previa o paralela) no se consideran tan importantes como los que se utilizan para acceder a la información por vía directa. Pero parece ser que resulta más fácil hacerlo así -el grado de consecución de información de forma indirecta es alto-, es decir, consiguiendo información a través de los amigos, otros profesionales que conocen el caso, etc.

-Es importante elaborar un **protocolo de observación** donde se contemplen los diferentes aspectos a observar. Hay un nivel medio de satisfacción en cuanto a la elaboración de este protocolo, por lo que sería necesario algún o algunos instrumentos que facilitaran la realización de este protocolo.

b) **PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN:**

-Una vez realizada la observación, la tarea siguiente es la de analizar las observaciones y hacer una **valoración inicial de la situación**. Para ello es muy importante identificar los elementos que caracterizan la realidad personal, familiar, escolar, laboral y social del menor en seguimiento, cuyo nivel de consecución por parte del DAM es alto.

-Asimismo, es importante determinar cuáles son las diferentes **causas que configuran la situación problemática** en la que se encuentra el menor, aspecto que se consigue satisfactoriamente a través de la valoración.

-Se considera importante definir el **proceso seguido por el menor hasta llegar a la situación actual**, su historia y evolución, lo cual se realiza normalmente.

-Una vez hecha la valoración del caso es importante plantearse un **pronóstico sobre el caso** en el que se está interviniendo, que casi siempre se realiza.

-No se pone mucho énfasis en formular **hipótesis de trabajo**, es decir, en plantear a partir de una reflexión sobre el presente las posibilidades de abordaje que tiene el caso, por lo que no estaría de más profundizar en este aspecto.

-Se considera más importante conocer el proceso de adquisición de **autonomía personal**, de la **socialización** del individuo y de adquisición de **aprendizajes laborales y escolares** que conocer

el **desarrollo evolutivo de la adolescencia**. Haría falta profundizar en ver cuáles son los procesos a través de los que el menor adquiere autonomía personal.

-Es importante definir unos **objetivos**, la distancia entre el estado de las cosas, de dónde se parte, y el estado final dónde se quiere llegar, lo cual se concreta satisfactoriamente.

-El conocimiento de **técnicas** (de entrevista, de coordinación con los servicios comunitarios, de registro, ...), **recursos y actividades** para poder llevar a cabo la intervención es alto, así como la importancia que se da a estos elementos que se utilizan para conseguir los objetivos marcados, seleccionados en función del caso.

c) INTERVENCIÓN:

-En referencia a la intervención educativa en medio abierto a partir del PEI (documento elaborado para la orientación de la realización de un plan de trabajo con los menores), decir que es importante conocer la **metodología de trabajo del DAM**, así como los **aspectos legales y jurídicos, pedagógicos y educativos que condicionan su intervención**, aspectos que desde la práctica, desde la propia intervención, se tienen presentes.

-Por otra parte, no se da tanta importancia a conocer el **marco de intervención desde un punto de vista sociológico y criminológico** y, consecuentemente, el nivel de consecución de estos aspectos es bajo.

-Es importante conocer el desarrollo de los **aspectos psicológicos y pedagógicos en el adolescente** (etapa cronológica que comporta una serie de necesidades específicas,

unas capacidades y posibilidades diferentes), sujeto sobre el que hemos de intervenir, por lo que haría falta profundizar en teorías psicopedagógicas que facilitan el análisis de la realidad.

-En la intervención individualizada con el menor es más importante utilizar **técnicas de entrevista abiertas**, que entrevistas formales. En función del caso, del momento de seguimiento o del tema a tratar, se utilizaran unas u otras.

-Es muy importante que dada la situación cambiante en que se trabaja, el DAM tenga la capacidad para utilizar con flexibilidad los elementos para llevar a cabo una intervención educativa. Esto, desde su actuación diaria, lo consigue satisfactoriamente.

-Durante la intervención se da un nivel alto de **interacción entre la intervención educativa y el mandamiento judicial**, es decir, se intenta compatibilizar el que se trate de una medida educativa con un requerimiento judicial. En cambio, inicialmente, no se da tanta importancia a este aspecto.

-Es importante identificar y trabajar la demanda y a partir de aquí establecer una **relación de ayuda**, es decir, promover cambios en la situación inicial en que se encuentran los jóvenes que les permitan iniciar un proceso de integración social. Esto es lo que se consigue, en gran medida, a través de la intervención del DAM.

-Es muy importante y esencial en la intervención individualizada **con el menor, ayudarle a construir su proyecto de vida**, que aunque se consigue satisfactoriamente, dada su relevancia sería importante profundizar en estrategias relacionadas con éste aspecto.

-En cuanto a la **organización de actividades individuales y/o de grupo** no se da demasiada importancia a este tema, motivada tal vez esta postura por la idea generalizada de que el menor ha de utilizar y participar en los recursos comunitarios, en la red de recursos normalizados, por lo que sólo en ocasiones puntuales el propio DAM organizará las actividades.

-Es importante **trabajar la finalización del caso** por lo que haría falta profundizar en estrategias para trabajar esta "despedida". Para ello se habría de tener en cuenta la situación presente del menor en relación con la justicia, todo lo que se ha estado trabajando y las expectativas de futuro.

-El grado en que se consigue hacer la **derivación de un caso a otra instancia institucional y/o administrativa** es satisfactorio, aunque no se plantea como algo de importancia relevante, tal vez porque son pocos los casos en que se plantea una derivación, o si esta se plantea, hace referencia a aspectos muy puntuales y específicos, o tal vez porque durante la fase de finalización de la intervención esta derivación ya se ha ido trabajando.

-La intervención a nivel familiar pasa en primer lugar por analizar cuál es la **dinámica familiar**; es importante detectar cuáles son sus capacidades y recursos, y a partir de aquí se aconseja y orienta a la familia y se le facilitan pautas educativas que puedan ayudar en el seguimiento del menor.

-Es muy importante que el DAM trabaje con la **familia potenciando actitudes positivas de ésta con respecto al menor**. Muchos jóvenes son rechazados por su familia, no son valorados y sólo se les tienen en cuenta los hechos y/o conductas negativas que realizan y/o manifiestan. Por tanto es muy necesario desarrollar estrategias que potencien actitudes positivas de la familia con respecto al menor.

-Al igual que en la intervención individualizada con el menor, para intervenir en el ámbito familiar se utiliza la técnica de la entrevista. Aquí se considera tan importante utilizar **entrevistas abiertas** como utilizar entrevistas más estructuradas y formales, aunque sobre este último tipo sería necesario profundizar, así como en métodos y técnicas de trabajo con familias.

-En cuanto a la intervención en el medio socio-cultural en que se ubica el menor, es importante analizar los aspectos significativos de ese entorno, de esa realidad social (estructura social, valores culturales, ideológicos, actitudes, ..., condicionamientos que marcan diferentes posibilidades iniciales); entrevistarse y coordinarse con otros profesionales que tienen incidencia en el seguimiento y planificar la derivación del caso. Todos ellos son aspectos que se consiguen, en gran medida, desde la intervención en medio abierto.

-Es muy importante **conocer la red de recursos de la zona** en la que interviene el DAM y de la que tiene amplio conocimiento. También es importante encontrar los recursos adecuados para cada caso, para la situación específica de un menor, lo cual no siempre se consigue, por lo que haría falta incidir en este aspecto: como pueden los recursos adaptarse al perfil de cada caso.

-También es muy importante **conocer la dinámica del grupo de iguales** en la que se mueve el menor, pero esto no siempre se consigue por lo que haría falta profundizar en técnicas de dinámica de grupos para poder analizar en profundidad las relaciones que se establecen y para poder después intervenir, a nivel de grupo, si es necesario.

d) VALORACIÓN DEL TRABAJO:

-Se considera importante y, en la mayor parte de los casos se realiza periódicamente, la **evaluación de la intervención**, redefinir los objetivos. Es decir, ver en que medida hay una coincidencia total o parcial entre lo que se potencia y lo que se consigue. También se considera importante hacer una evaluación global del caso (de su evolución, de la situación en la que se encuentra y perspectivas de futuro) cuando se finaliza la intervención, pero tal vez la falta de instrumentos y/o técnicas adecuadas para llevarla a cabo dificultan este proceso, por lo que sería necesario profundizar en este aspecto.

e) RELACIÓN CON LA AUTORIDAD JUDICIAL:

-Contrasta notablemente la importancia que se da a la **coordinación con los jueces y fiscales** y el grado en que esto se consigue, muy bajo, por lo que haría falta estudiar las estrategias y vías a utilizar para que esta coordinación pueda llevarse a cabo con eficacia y agilidad.

f) INFORMACIÓN ESCRITA:

-Es importante seleccionar cuál es la **información que se debe hacer llegar a la autoridad judicial**: haría falta especificar, de la información de que se dispone, cuál es la más significativa para el Juez de Menores.

-Es importante **realizar el Programa Educativo Individualizado**, pero sería necesario profundizar en la elaboración de este instrumento, ya que no siempre se utiliza en el proceso de seguimiento e intervención.

-Se considera importante redactar los informes escritos que se envían al Juzgado de Menores, en los que consta el plan de trabajo -la intervención que se llevará a cabo con dicho caso- y que responden, más que satisfactoriamente, a la demanda que se hace desde el Juzgado.

SEGUNDO CUESTIONARIO:

En el segundo cuestionario (Ver anexo nº 21) sólo hemos analizado aquellas habilidades que presentaban un cambio significativo respecto al primer cuestionario, es decir, aquellas habilidades en que haya habido un aumento y/o descenso del orden de importancia y/o del grado de consecución.

Respecto a la observación, se ha aumentado el grado de consecución de las siguientes habilidades:

- el registro de datos;
- la elaboración del protocolo de observación.

En cuanto a la planificación de la intervención, ha bajado el grado de consecución por parte del DAM a la hora de plantear un pronóstico, pero ha habido un aumento de la consecución de:

- plantear alternativas de abordaje;
- operativizar objetivos.

Aunque la diferencia entre el primer y segundo cuestionario es de un punto, pensamos que en el punto de la planificación hay un cambio significativo, ya que después de la elaboración del PEI el equipo de DAMs considera que ha habido un aumento

en el grado en que se ha incorporado y utilizado, en referencia a la planificación de la intervención, algunos elementos del PEI (hipótesis, objetivos ...).

En cuanto a la **intervención** propiamente dicha decir que aumenta el grado en que el DAM incorpora a su metodología de trabajo:

- estrategias de entrevista formal;
- conocimiento de la dinámica del grupo de iguales;
- búsqueda de recursos adecuados a cada caso.

Por otra parte disminuyen en orden de importancia aspectos cómo:

- entrevistarse con otros profesionales;
- potenciar aspectos positivos de la familia respecto al menor;
- conocer la red de recursos del entorno.

En cuanto a la **valoración del trabajo**, el DAM tiene más asumido, respecto al cuestionario inicial, el hacer una evaluación del caso una vez se finaliza la intervención.

Hay un aumento respecto al grado en que se establecen contactos y **coordinación con los jueces y fiscales**, pero hay todavía poca relación con la autoridad judicial aunque la variación con respecto al cuestionario inicial es significativa.

Respecto a la **información escrita** el DAM tiene incorporado en gran medida, en su metodología de trabajo, como redactar el PEI y la selección que ha de hacer de la información que ha de dirigir a la autoridad judicial.

En resumen, podemos decir que hay una valoración positiva, respecto al cuestionario inicial, de aspectos relacionados con el PEI, una vez se ha aplicado este:

- .registro de datos;
- .elaboración del protocolo de observación;
- .plantear hipótesis;
- .operativizar objetivos;
- .estrategias de entrevista formal;
- .búsqueda de recursos adecuados a cada caso;
- .evaluar el caso cuando se finaliza la intervención.

Una vez definida la situación, antes y después de aplicar el PEI, a continuación pasamos a analizar los datos obtenidos de la aplicación del Programa Educativo Individualizado.

2.- ANÁLISIS DE DATOS.-

Se han identificado, organizado y procesado los datos siguiendo un enfoque inductivo (Goetz y LeCompte, 1986): se empieza con la recogida de datos, mediante observación (que de una forma más o menos formal se ha realizado sobre lo que interesa, observaciones que se encuentran registradas en diarios, ...) , entrevistas (semiestructuradas, con preguntas abiertas, donde la gran variedad de respuestas deben ser analizadas para llegar a algún tipo de conclusión) ... y, a continuación se construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas.

El análisis de datos "se puede describir como el intento de organizar, justificar y proporcionar explicaciones de los datos, dándoles algún sentido" (Cebreiro, 1992: 455).

Para llevar a cabo el análisis de datos, el proceso que se ha seguido ha sido el siguiente:

- .Identificar temas**
- .Determinar categorías de análisis**
- .Codificar todos los datos**

a) Identificación de temas.-

No hay ninguna fórmula simple para identificar temas, pero Taylor y Bogdan (1986) apuntan algunas sugerencias que pueden facilitar esta tarea:

- Leer repetidamente los datos.** Reunir todas las notas de campo, transcripciones, documentos y otros materiales y leerlos cuidadosamente una y otra vez, hasta conocer bien los datos.

-Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas. Se debe registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre los datos.

-Buscar los temas emergentes. Confeccionar listas tentativas de temas en esta etapa del proceso.

-Elaborar tipologías. Las tipologías o esquemas de clasificación puede ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías.

-Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas. El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo, pero hay algunos lugares por los que se puede empezar. Por ejemplo, buscando palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen.

Una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos. Lo mismo que los conceptos, las proposiciones se desarrollan mediante el estudio cuidadoso de los datos. Estudiando los temas, elaborando tipologías, relacionando entre sí diferentes piezas de los datos, gradualmente se encuentran generalizaciones.

-Leer el material bibliográfico. La lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos.

-Desarrollar una guía de la historia. La guía de la historia es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Quizás el mejor modo de desarrollar una guía de la historia consista en idear una sentencia o frase que describa el trabajo en términos generales.

Además de identificar temas, en esta exploración inicial de los datos, se han de tomar notas a medida que progresa la lectura, señalando en el margen del papel expresiones clarificadoras del contenido, posteriormente se hace una lista con los códigos identificados que más adelante determinarán las categorías.

b) Sistema de categorías.-

Las categorías son los epígrafes significativos, en función de los cuáles se clasificará el contenido, el marco descriptivo para la reconstrucción del estudio, analizando relaciones entre los códigos.

Se llama categoría "a cada uno de los elementos o dimensiones últimas y más simples de las variables investigadas, que nos van a servir para clasificar y agrupar según ellas las unidades de análisis del texto. En este sentido las categorías son pues secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de análisis o de registro en el caso de análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos" (Visauta, 1989: 375).

Los criterios para la formación de categorías partirán del marco teórico, del contacto con la realidad, de la intuición y de la reflexión compartida con el equipo (Santos, 1990).

Para la elaboración de un sistema de categorías pueden utilizarse dos procesos inversos:

-Iniciar el análisis de los textos con un **sistema de categorías ya establecido "a priori"** (ya elaboradas en otros estudios u obtenidas a partir de un marco teórico) y se van distribuyendo los elementos a medida que se van

encontrando en el material (entrevistas, documentos, ...)

-Trabajar con un **sistema de categorías "a posteriori"**, es decir cuando se inicia el análisis sin un sistema de categorías previas, estas resultan de la clasificación progresiva que se va haciendo de los elementos. De esta forma el título de la categoría no se decide hasta el final del análisis.

En la práctica es difícil encontrar sistemas de categorías puros "a priori" o "a posteriori". Generalmente se parte de un primer sistema de categorías (definido por el propio objeto de estudio y/o por la lectura que se ha hecho del material) que en el transcurso del análisis se va modificando para adecuarse al estudio (las categorías generales se especifican, otras se añaden, ...).

Las categorías deben tener las siguientes cualidades (Bardin, 1986):

-**La exclusión mutua:** las categorías deberían estar construidas de tal manera que un elemento no pueda tener dos o más aspectos susceptibles de hacerle clasificable en dos o más categorías.

-**La homogeneidad:** sólo se puede funcionar sobre un registro, una dimensión de análisis en un conjunto categorial.

-**La pertinencia:** una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido, es considerada pertinente.

-**La objetividad y la fidelidad:** si la elección y la definición de las categorías son buenas, no se producen en la variación de juicios distorsiones debidas a la subjetividad de los codificadores. El organizador del

análisis debe definir claramente las variables que utilice, igual que debe precisar los índices que determinen la entrada de un elemento en una categoría.

-La productividad: un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos, ricos en índices de inferencias, ricos en datos fiables.

c) Codificación de los datos.-

La codificación y separación de los datos es una operación mecánica, no interpretativa.

Después de haber codificado y separado todos los datos, es decir, las notas de campo, las transcripciones y documentos teniendo en cuenta las categorías que se han establecido, se ha de (Taylor y Bogdan, 1986):

-ver que datos no han ingresado en el análisis: algunos de estos datos probablemente se ajusten a las categorías de codificación existentes. También se pueden plantear nuevas categorías que se relacionen con las desarrolladas previamente, aunque también hemos de tener en cuenta que ningún estudio utiliza todos los datos recogidos,

-afinar los análisis: la codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etc.

En la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación, esto siempre queda sujeto a juicio del investigador.

En definitiva, seleccionaremos aquellos fragmentos que nos interesan por categorías, de las que posteriormente podemos obtener nuevas preguntas estructuradas para nuevas entrevistas en profundidad¹.

2.1.-DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE NUESTRO ESTUDIO.-

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos elaborado el siguiente sistema de categorías:

- 1) Planteamiento inicial:** cómo se sitúa el Delegado ante la metodología de intervención y como define cada uno de los elementos del PEI (objetivos, estrategias, ...)
- 2) Desarrollo de la metodología:** cómo el DAM planifica la intervención), cuál es la previsión de la acción que posteriormente se llevará a término, que hipótesis se plantean, que recursos se utilizaran, ...

Tanto en el planteamiento inicial como en el desarrollo de la metodología se incluyen los componentes del PEI:

- a) Protocolo de observación:** descripción de la situación inicial en que se encuentra el menor y su familia

¹ Hemos de tener en cuenta que el proceso de análisis -la codificación y agrupación provisionales- se debe realizar simultáneamente a la recogida de datos, de manera que se pueda guiar dicha recogida hacia nuevos datos (Lozano, 1992). La recogida de datos, por tanto, también se puede hacer en cualquier momento del proceso de análisis.

b) Valoración: intento de relacionar los diferentes elementos observados con el fin de definir los conflictos que configuran la situación problemática.

c) Hipótesis de trabajo: registro de los aspectos en los que suponemos que, incidiendo en ellos, se modificará positivamente la situación problemática.

d) Objetivos: formulaciones que orientan el proceso y el camino que se quiere seguir.

e) Recursos: instrumentos que el DAM utiliza para conseguir los objetivos prefijados.

f) Estrategias de intervención: referencias al modo de operar en determinadas situaciones.

g) Evaluación: recoger información sobre el proceso de intervención y a su vez mejorar el propio proceso. También se contemplan aquí las técnicas e instrumentos que se utilizan para recoger información.

3) Acción desarrollada: esta categoría recoge información relacionada con los casos a los que se ha aplicado el programa, y la descripción de cómo ha ido evolucionando el programa.

3.1) El proceso de intervención: todos aquellos aspectos que hacen referencia al inicio del proceso, cuando al producirse un hecho delictivo el menor es puesto a disposición judicial, y el Juez de Menores adopta una medida judicial.

3.2) Situación personal y familiar del menor: descripción de las características del menor y de los rasgos de la familia que explican los condicionamientos personales del menor.

3.3) El programa educativo individualizado: cómo se va desarrollando el programa, lo que nos vamos encontrando en la propia acción.

3.4) Experimentación del PEI: opiniones y valoraciones en torno al desarrollo del programa que surgen de la experimentación en la realidad concreta.

4) Coincidencias y divergencias percibidas: descripción de aquellas situaciones y reflexiones en las que se observan e identifican coincidencias y divergencias entre la planificación y el desarrollo del programa.

Además de estas categorías generales que se han establecido para llevar a cabo la codificación de los datos, los diferentes DAMs a lo largo de las entrevistas han desarrollado algunos aspectos relacionados con la intervención, que quedan reflejados al final de las categorías generales.

Así por ejemplo, algunas de las categorías que individualmente se desprenden de los datos de los DAMs son, entre otras, las siguientes:

- .DAM nº 1: Información que se envía al Juzgado
- .DAM nº 2: Programa 3 X 5
- .DAM nº 6: Coordinación con otros profesionales y otros servicios /...

En los anexos del nº 22 al nº 27, queda reflejada la categorización individual de los datos de cada uno de los delegados que participan en el estudio, contemplándose tanto las categorías que se han configurado para todo el grupo, como las que individualmente se desprenden de los datos y de la información aportada por los delegados. También se incluye en esta categorización los datos y la información aportada por las alumnas de prácticas.

3.-INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.-

La redacción del informe final supone ensamblar grupos de datos para construir de forma coherente la estructura del todo, explotando las posibilidades de estos datos.

Para Wittrock (1989) el informe debe:

- ser inteligible en cuanto a la relaciones establecidas entre los detalles concretos y el nivel más abstracto de las afirmaciones y los argumentos formulados mediante la vinculación de afirmaciones;

- exponer las distintas pruebas que justifican las afirmaciones efectuadas;

- aclarar explícitamente la postura interpretativa del autor y los fundamentos teóricos y personales de dicha postura.

Se intenta establecer una conexión entre todos los elementos para proporcionar la información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación: lugar en que se realizó el estudio, cómo se llevó éste a cabo y por qué se emprendió, principales acontecimientos y cuestiones descubiertas en el curso de la investigación, descripción de situaciones, de lo que ha sucedido, cómo y porqué, averiguar que aspectos van unidos, que se ha hecho, cómo y los resultados obtenidos.

En definitiva, hacer un resumen con comentarios interpretativos, pero el informe "no debe contener críticas y descalificaciones personales, no debe emitir juicios de valor sobre la actuación de los individuos, sino descripción de situaciones o interpretación de las mismas" (Santos, 1990: 139).

En la elaboración de nuestro informe o relato del estudio seguiremos el siguiente proceso:

-introducción: el por qué de la investigación, objetivos, cuándo se inició la investigación ...

-método y procedimientos: cómo se recogieron los datos, cómo se analizaron, técnicas utilizadas, grupo que ha aportado la información ...

-reflexiones sobre los datos.

Hemos de tener en cuenta que el informe no es una conclusión definitiva, sino que es un instrumento para generar procesos de reflexión.

3.1.-RELATO DEL ESTUDIO.-

Nuestro estudio se ha centrado en el diseño de un modelo de PEI (Programa Educativo Individualizado) como instrumento que permite el análisis de la intervención didáctica que llevan a cabo los profesionales que actúan en procesos de integración social: el diseño y definición de cada uno de los componentes del PEI facilitará la elaboración y, a la vez, dará mayor rigor al mismo y a su funcionamiento en la realidad socio-cultural y educativa en que se inscribe.

De entre los profesionales que intervienen en procesos de integración social nos centramos en los DAMs (delegados de asistencia al menor), profesionales que a instancia judicial llevan a cabo su intervención en medio abierto, en el entorno natural, con menores de 16 años que han cometido alguna acción tipificada como delito por el Código Penal.

Desde hace tiempo se viene planteando la necesidad de reflexionar sobre el método de trabajo del DAM y así poder llegar a:

- crear un marco general o sistematización metodológica de su trabajo. "Elaborar un marco de referencia que contemple los elementos que conforman una metodología de intervención en Medio Abierto, que facilite la ejecución de la medida judicial" (Amorós, 1992:68);

- analizar las estrategias que se utilizan en la intervención con el menor, con la familia y el grupo; es decir, cómo se desarrolla la acción;

-elaborar técnicas e instrumentos para la programación de la intervención, que ayuden a reflexionar sobre la acción, etc.

El escenario de la investigación lo situamos en el equipo de medio abierto de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona (que depende de la Dirección General de Justicia Juvenil, Departamento de Justicia de la "Generalitat" de Cataluña), por dos motivos:

-dentro del campo de la intervención social, la intervención en medio abierto que lleva a cabo el DAM es la que está más definida, y sobre la que se han desarrollado numerosos estudios: Mas y Ponce, 1987; Diego, 1988; Rimbau, 1989; Guasch, 1991 y Amorós, 1993 entre otros; además de diversos documentos elaborados por la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona, por el Servicio de Medio Abierto del Departamento de Justicia y por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la "Generalitat" de Cataluña. Esto hace que se vayan habriendo nuevas líneas de investigación en este ámbito;

-estaba familiarizada con este contexto (durante cuatro años, de 1986-1990, trabajé como DAM en dicha Sección Territorial).

Fueron nueve los menores a los que se realizó un programa educativo individualizado, que en relación al tipo de medida al que estaban sometidos, a la duración de la misma y al momento de seguimiento en que se encontraban, presentaban las siguientes características:

	Tipo de medida(*)	Inicio y finalización de la medida		Fase del seguimiento
Caso A	L.V.	5-12-92	5-6-93	Inicial
Caso B	L.V.	5-11-92	5-7-93	Inicial
Caso C	L.V.	5-12-92	5-9-93	Inicial
Caso D	L.V.	11-92	6-93	Intermedia
Caso E	L.V.	1-93	1-94	Intermedia
Caso F	L.V.	6-11-92	6-11-93	Intermedia
Caso G	A.V.P.M.	16-6-92	19-4-93	Final
Caso H	A.V.P.M.	31-8-92	19-4-93	Final
Caso I	A.V.P.M.	23-11-92	11-3-93	Final

(*) L.V.: Libertad Vigilada

A.V.P.M.: Asistencia Voluntaria post-medida

El equipo de Delegados de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona está formado por los siguientes DAMs:

Dam nº 1: Caso G y Caso H

Dam nº 2: Caso F

Dam nº 3: Caso I

Dam nº 4: Caso A y Caso B

Dam nº 5: Caso C

Dam nº 6: Caso D y Caso E

Se propuso que los tres alumnos de Pedagogía de la Universidad de Tarragona, que hacían prácticas en Medio Abierto con el equipo de DAMs, también colaboraran en la

investigación como observadoras¹. En la recogida de datos utilizaron técnicas de observación participante: observar a los menores y su núcleo de relaciones "in situ", en el contexto real donde estos menores desarrollaban sus actividades con la intención de captarlo, comprenderlo e interpretarlo.

La entrevista fue una de las técnicas fundamentales para la recogida de datos: entrevistas individuales (a los DAMs, a las alumnas de prácticas) o colectivas (al equipo de DAMs, grupo de alumnas de prácticas, conjuntamente alumna de prácticas-DAM).

La entrevista era semiestructurada (se tenía un guión sobre los temas a tratar en la entrevista, pero tanto el entrevistador como el entrevistado tenían libertad para formular preguntas y respuestas) para poder abarcar todos los aspectos sobre los que los informantes quisieran expresar su opinión.

Algunas de estas entrevistas fueron grabadas con magnetófono y se hizo de ellas una transcripción literal. De las entrevistas que no se registraron se hizo un resumen de las ideas más importantes y se devolvió a los informantes con el fin de consensuar la información.

También se utilizó como material para el análisis de datos:

-las notas de campo de las alumnas de prácticas, que es un relato de las observaciones, de lo que había sucedido

¹ El hecho de que el número de casos por DAM sea diferente responde al planteamiento de que los delegados con alumnos en prácticas desarrollarían el PEI en dos casos y el DAM que no tuviera alumnos de prácticas sólo llevaría un caso. Inicialmente se planteó la investigación para aquellos DAMs que tuvieran alumnos de prácticas, pues así estos podían realizar la observación participante, pero finalmente se valoró positivo que todo el equipo de delegados pudiera participar en la investigación.

en cada uno de los casos;

-el PEI, ya que en él se incluye la planificación que el DAM hace de la intervención en un determinado caso.

La investigación se inició en Mayo de 1991 y se finalizó en Diciembre de 1993, pudiéndose distinguir en el diseño de la investigación cuatro fases bien diferenciadas:

1ª fase: Planteamiento de la investigación y revisión bibliográfica

2ª fase: Propuesta de PEI

3ª fase: Aplicación del PEI

4ª fase: Análisis e interpretación cualitativa de los datos.

Se identificaron, organizaron y procesaron los datos mediante la siguiente secuencia:

a) **Identificar temas y tomar notas.**

b) **Determinar categorías de análisis.** En la práctica es difícil encontrar sistemas de categorías puros tanto "a priori" como "a posteriori". Generalmente se parte de un primer sistema de categorías (definido por el propio objeto de estudio y/o por la lectura que se ha hecho del material) que en el transcurso del análisis se va modificando para adecuarse al estudio.

c) **Codificar todos los datos:** "El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones" (Taylor y Bogdan, 1986: 167).

El análisis de los datos nos proporciona un "relato" que incide tanto en la comprensión del contexto en que se producen (punto 3.1.1.: contexto de interpretación), como en el desarrollo del PEI (punto 3.1.2.: el PEI en acción), que es nuestro referente central, como veremos a continuación.

3.1.1.-EL CONTEXTO DE INTERPRETACIÓN.-

En este apartado desarrollaremos aquellos aspectos que consideramos necesarios para definir el contexto en el que situamos nuestro trabajo de campo:

- a) El modelo de responsabilidad
- b) La intervención en medio abierto
- c) La programación y el registro de la intervención
- d) La población objeto de estudio

a) El modelo de responsabilidad

Una de las finalidades de la justicia juvenil es la integración social del menor/joven. A través de este proceso de integración se internalizan las normas sociales de conducta, siendo la capacidad de respuesta del menor uno de los requisitos para que esta socialización se dé; es decir, el ser responsable de sus propias acciones.

El modelo educativo da mucha importancia al carácter terapéutico de las intervenciones; así, se habla de reeducaciones, siendo la intervención un modo de cubrir las necesidades educativas, sociales y asistenciales del menor/joven y de su familia, cuyos intereses reciben más atención. El delito cometido se convierte en un aspecto secundario desde la perspectiva de la intervención. Pero el modelo educativo, vigente en estos últimos años, está dando paso a un modelo de responsabilidad (ver capítulo II, punto 3.1.: Evolución y tendencias actuales de la Justicia de Menores en Europa).

Con el modelo de responsabilidad no se intenta dar cobertura a todas las necesidades del menor/joven, sino que hace incapié en el conocimiento de las normas sociales. Por tanto, se centra en que el menor sea responsable de sus actos y de las consecuencias de éstos.. Respecto a las otras necesidades, han de ser otras instancias (escuela, servicios sociales, ...) las que han de intervenir.

La responsabilidad es concebida como una cualidad que se exige en la interrelación humana, "es un esquema regulador de relaciones, de respuestas" (Gaetano de Leo, 1987: 160). El mismo autor señala que el niño, desde una edad muy precoz, es capaz de adaptarse a las exigencias normativas de los adultos y a partir de los 6 años organiza formas de razonamiento y de conciencia que tienen un buen nivel de correspondencia con las expectativas de justicia respecto a la vida humana. La responsabilidad se desarrolla si es exigida de manera progresiva, según la edad y el momento evolutivo del sujeto; así pues, no puede hablarse de inimputabilidad del menor/joven, sino de responsabilidad ante las propias acciones y sus consecuencias respecto a la víctima y la sociedad.

En el Proyecto Técnico del Servicio de Medio Abierto de la "Generalitat" de Cataluña (Departament de Justícia, 1990c) se apuntaba ya hacia un modelo de intervención basado en la responsabilidad, que consistía en "situar al sujeto infractor ante sus propios actos, señalando las consecuencias que estos tienen para la víctima y para la sociedad. Pedir esta responsabilidad significa reconocer la pertenencia de sus acciones y respuestas, y señalar el sentido, valor y consecuencias que estas acciones tienen sobre los otros y sobre ellos mismos" (Pág. 13).

Así pues, en el campo de la justicia de menores se está en un momento de transición hacia un nuevo modelo, lo cual se refleja en la intervención, tanto en el discurso como en la acción del DAM. Sirva de ejemplo alguna de las siguientes

reflexiones:

"la responsabilidad también es una de las cosas que se intentaba inculcar" (Respuesta alumna, entrevista alumna de prácticas-DAM nº 1: 23-6-93).

"las áreas o aspectos que se han trabajado han sido:
-el aspecto escolar (se ha matriculado en el programa de graduado),
-la responsabilidad,
-el aspecto laboral". (Caso D. Notas de campo de la entrevista con la alumna de prácticas: 6-5-93)

"trasladar la responsabilidad de las cosas que pasan y las cosas que se hacen a él, y no asumirla yo. Es él quien cumple o no, quien recibirá las consecuencias de hacer una cosa u otra". (Caso H. Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM nº1: 23-6-93)

El modelo de responsabilidad pretende dotar el proceso jurídico de los menores de las garantías procesales propias de la justicia de adultos, como es la delimitación de la duración de las medidas.

Con la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de Julio, del Poder Judicial se establece la temporalización de las medidas. Esta ley establece que los Tribunales Tutelares de Menores serán sustituidos por los Juzgados de Menores, siendo el juez (mediante un procedimiento que respetará los principios básicos del proceso penal) el que adoptará las medidas previstas en la legislación vigente y la duración de las mismas.

El hecho de que las medidas sean temporalizadas, comportó en un principio, cierto grado de dificultad para los delegados a la hora de llevar a cabo la intervención, pero

posteriormente no se contempla de este modo:

- "te hace acotar la intervención, te hace ser más ágil en el sentido de que te hace centrar en aquello que es más necesario" (DAM nº 4: 19-3-93);

- "más que limitar o condicionar el caso, lo que hacen es definirlo, contextualizarlo". (DAM nº 2: 12-3-93)

No obstante, "a veces se interviene sin contar demasiado con la temporalización" (DAM nº 1: 3-3-93). Tal vez ésto se deba al hecho de que hayan medidas de tipo administrativo (asistencia voluntaria post-medida) que pueden plantearse al finalizar una medida judicial para acabar el seguimiento, pero también se ha de tener en cuenta que "no siempre cuentas con que después pueda haber una post-medida" (DAM nº 6: 16-3-93).

b) Sobre la intervención en medio abierto

Las intervenciones que se adoptan para la ejecución de las medidas judiciales², pueden desarrollarse en medio cerrado o abierto, centrándose nuestro estudio en esta segunda tipología.

El término medio abierto designa el hábitat natural en el

² En el marco de la ejecución de las medidas judiciales uno de los principios básicos de actuación de la Dirección General de Justicia Juvenil (como ya apuntábamos en el capítulo I, apartado B, punto 1.3.1.3) es el de la intervención judicial mínima que, entre otras cosas, permita modificar la duración de la medida propuesta, teniendo en cuenta la evolución del caso, así como la remisión de casos a otras instancias sociales mediante la desjudicialización condicionada.

que vive el individuo; la intervención en medio abierto³ es aquélla que se lleva a cabo en el entorno (pueblo, ciudad, barrio, familia, escuela, ...) de los menores que han cometido un hecho delictivo.

La estructura administrativa que ejecuta dichas resoluciones es el Servicio de Medio Abierto, integrado en la Dirección General de Justicia Juvenil (que depende del Departamento de Justicia de la "Generalitat" de Cataluña). Cataluña es la única comunidad autónoma que tiene organizado este servicio desde 1982.

Algunos aspectos relevantes de la intervención en medio abierto son los siguientes:

-no se trata sólo de una intervención individualizada con el menor, sino que "la acción educativa en medio abierto permite una acción conjunta sobre el grupo de factores que son el origen de las dificultades que encuentra el menor" (Pignarre y Camors, 1986: 37).

Así, por ejemplo, en uno de los casos de los menores de la muestra, se señalaban como causas del conflicto sobre las que se iba a centrar la intervención las siguientes:

- . "etapa evolutiva en la que se encuentra el menor,
- . la vinculación a un grupo disocial en el barrio,
- . inadaptación a la escuela,
- . a nivel familiar, la diferencia generacional entre el menor y sus padres" (DAM nº 5: 3-5-93),

³ De las cinco medidas que se ejecutan en medio abierto y se desarrollan a través de programas educativos individualizados, cuatro parten de una orden judicial (la observación en medio abierto, la mediación, la libertad vigilada y la libertad provisional con asistencia educativa) y sólo una comporta la introducción de una resolución administrativa (la asistencia voluntaria postmedida).

-tiene una doble finalidad, una **función socioeducativa** y a la vez **de control** (Fransoy, 1989b):

.desde la intervención socioeducativa se exige un comportamiento determinado;
.es contención en la medida que establece, con las debidas garantías, respuesta a determinadas transgresiones,

-la **realidad** en la que se trabaja es **cambiante**, y por tanto la intervención habrá de ser flexible, adaptándose a las nuevas situaciones y a la evolución y dinámica de cada uno de los seguimientos.

Los DAMs son los profesionales que por mandato de una instancia judicial o administrativa realizan el seguimiento del menor en medio abierto, con el objeto de facilitarle un proceso de autonomía personal y de socialización. Son agentes sociales con una misión concreta: la atención a menores y jóvenes infractores de la norma social. Esta atención se puede llevar a cabo a través de diferentes medidas, lo que hace que el DAM sea un profesional que desarrolla un amplio abanico de programas y, a su vez, se ha de ajustar a diferentes plazos para el desarrollo de los mismos (las medidas tienen un tiempo de duración, entre dos meses y dos años).

El DAM ha de posibilitar cambios en el propio menor a través de una intervención individualizada y personalizada, a partir de la cual ha de intentar establecer con el menor una relación positiva y así poder trabajar una serie de aspectos: responsabilidad, implicación social, ... Aspectos que giran, principalmente, entorno a la normalización social, escolar, laboral, aspectos afectivos, y en definitiva, la no reincidencia.

Aunque "cada uno de los menores tiene un registro, una imagen de su Delegado" (Caso F) (DAM nº 2: 10-6-93), en general la figura del Dam es vista "como un medio de ayuda para superar sus problemáticas; les "enseña" que para conseguir unas cosas se han de hacer otras" (Diario de campo alumna de prácticas del DAM nº 6: 1-3-93).

Además, el DAM también debe posibilitar cambios en el medio, por lo que se ha de implicar en el entorno más inmediato:

-Familia: "a la familia la utilizas, casi siempre, como instrumento para la intervención con el menor y no como un núcleo propiamente de intervención. Tanto la intervención con la familia como con el menor tienen un objetivo común, pero cada una de estas áreas exige una intervención diferente y a la vez paralela" (DAM nº 2: 12-3-93).

-Barrio: el barrio donde el menor desarrolla su vida comunitaria tiene un papel muy importante en la evolución de los menores, por lo que los DAMs utilizan este entorno como instrumento de trabajo: "cada DAM tiene asignada una zona geográfica y actúa de manera coordinada con los servicios y los recursos propios de la comunidad" (Amorós, 1993: 35).

c) La programación y el registro de la intervención

Cuando se plantea la intervención desde Justicia Juvenil, se "plantea un programa de intervención limitado en el tiempo y con unos objetivos que no podrán solucionar toda la problemática del menor. Generalmente intentarán ayudarlo a encontrar aspectos claves que contribuyan a clarificar esta problemática" (Amorós, 1993: 110).

Para ello es conveniente "que haya una programación de cuál debe ser la intervención, ya que ésta te va orientando sobre cuál es el proceso que debes seguir, que has de hacer para conseguir unos objetivos" (Notas de campo de la alumna de prácticas del DAM nº 1: 11-3-93).

Programar "es una función organizativa constantemente activa, flexible, abierta, capaz de producir cambios con el cambio de las condiciones y los contextos en los que se da la intervención" (Gaetano de Leo, 1989: 121). A continuación analizaremos estos supuestos:

-activa: porque debe ser ágil y eficaz cuando se producen cambios:

"puede que se hayan ido, que ya no vivan allá. Se han ido a trabajar a la avellana, la menor se ha quedado embarazada, ... Todos éstos son factores determinantes que cambian la actuación" (Respuesta alumna de prácticas, entrevista alumna de prácticas-DAM nº 6: 21-6-93);

-abierta: porque representa un punto de partida, una orientación para la intervención:

"la planificación sirve como marco de referencia" (DAM nº 1: 3-3-93);

-flexible: porque considera la posibilidad de adaptaciones a las necesidades individuales que presenten los menores:

"habrán datos más significativos y aspectos a considerar más en unos casos que en otros, debido a la diversidad y diferencias que se dan en los casos" (DAM nº 5: 26-1-93).

Teniendo en cuenta estas características, podríamos hablar de dos niveles de planificación:

-un nivel más general, de **planificación global**, marco de referencia o planteamiento inicial: "una planificación de lo que se debe hacer, ... que pasos debes seguir para poder llegar a alguna cosa sobre el menor" (Respuesta alumna, entrevista alumna de prácticas-DAM nº 4: 23-6-93), y

-una **planificación más concreta**, "la planificación que se hace día a día, a través del registro de entrevistas, donde se registran las propuestas a hacer, los objetivos a conseguir a corto plazo, etc." (DAM nº 1: 3-3-93).

Además de darse estos niveles de planificación, el proceso de programación también será diferente en función de la fase en que se encuentre el caso. Así, por ejemplo:

"en la fase inicial te centras más en la observación y formulación de objetivos; en la fase intermedia te centras más en los recursos y estrategias que utilizarás para llevar a cabo la intervención, y en la fase final se describe lo que se ha ido haciendo" (DAM nº2: 12-3-93).

Aunque hay ocasiones en las que no se pasa de una etapa inicial, por las dificultades que presenta el caso, y otras que por la disponibilidad que muestra el menor y su familia, después de dos entrevistas, se puede decir que estás en la fase intermedia del seguimiento.

La programación que se haga para la intervención en un determinado caso debe registrarse:

"es importante registrar la planificación de la intervención, que te ayuda a recordar y a la vez a centrarte en la intervención. Por tanto, el instrumento que utilices para registrar esta información y concretar bien la acción debe ser vivo y dinámico, permitiendo hacer las variaciones pertinentes" (DAM nº 6: 16-3-93).

En este sentido podemos hablar del **planning de intervención** o **PEI (Programa Educativo Individualizado)**, instrumento que sirve para hacer el registro de la planificación de la intervención:

"instrumento en el que puedes planificar la intervención y la puedes evaluar periódicamente" (DAM nº 5: 10-6-93).

Otro de los instrumentos que utiliza el DAM es el **registro de entrevistas**, en el que quedan reflejados "los cambios que se van experimentando a lo largo del seguimiento, de replanteamiento de objetivos, estrategias, ..." (DAM nº 4: 21-6-93), y toda la información sobre el caso que se obtiene de las entrevistas, así como "alguna información que te llega indirectamente del menor" (DAM nº 2: 10-6-93).

Es importante que el registro se haga inmediatamente: "cómo más pronto se haga el registro, este será más rico; si haces un registro después de cierto tiempo, lo haces de forma más general. Hay percepciones, actitudes, ... que pierden matiz con el tiempo" (Respuesta DAM, entrevista DAM nº 4-alumna de prácticas: 23-6-93).

Pero no siempre es así, "cuando el volumen de casos es alto no haces el registro de entrevistas porque no tienes tiempo, y ahora que tienes pocos casos, no lo haces (...) al haber pocos casos puedes retener en la memoria la información de los diferentes seguimientos" (DAM nº 6: 16-3-93).

Finalmente, también existe un instrumento formal de registro y programación de la intervención, concebido como un trámite administrativo: el informe que se ha de enviar al Juzgado de Menores.

Tiempo atrás toda la información que se tenía sobre un caso se ponía en el informe que se enviaba al Juzgado. En relación a este informe, ha habido un amplio debate sobre dos hechos:

.cuál es la información que el Juzgado necesita respecto al desarrollo de las medidas,

.cuál es la información que el delegado puede, éticamente, traspasar a las instancias judiciales.

Ha habido una comisión que ha estado trabajando sobre este tema, y las líneas de actuación que se han marcado han sido las siguientes: "al Juez se le ha de transmitir aquella información básica y genérica de cuál es la situación del menor y cómo va evolucionando el seguimiento" (DAM nº 5: 10-6-93).

Es decir, el informe judicial ha de contener "la información relevante o significativa desde el punto de vista judicial, a la hora de defender o argumentar una determinada propuesta" (DAM nº 1: 3-3-93).

d) La población objeto de estudio

Tradicionalmente, la tipología de casos que se ha atendido desde Justicia Juvenil ha correspondido a la de menores:

- que viven en los cascos antiguos de la ciudades o en barrios precarios,
- que pertenecen a familias que presentan un ambiente deteriorado: problemas de alcoholismo, drogadicción, prostitución, delincuencia ...

Menores cuya **procedencia**, en la mayoría de los casos, queda reflejada en el siguiente párrafo:

"el aluvión de inmigrantes que en los años sesenta y setenta abandonaron sus pueblos de Extremadura, La Mancha o Andalucía para buscar una vida mejor en Madrid, Barcelona o Bilbao y otras grandes capitales originó la aparición de una clase suburbial, empobrecida y desilusionada. Y los hijos de aquellos obreros configuraron una sociedad rebelde y marginada" (Duva, 1993: 18).

Los datos que tenemos de los menores de nuestra muestra ratifican esta teoría:

- padres inmigrantes que se trasladaron de Andalucía a Alemania y posteriormente a Cataluña (Caso G),
- padres inmigrantes que pasaron de Andalucía a Francia y después a Cataluña (Caso H),
- padre ruso y madre de Murcia (Caso A),
- padres de Albacete (Caso E),
- padres de Jaén (Caso C).

Hay dos menores de los que no se tiene información sobre la procedencia de los padres, y otros dos cuyos padres son originarios de Cataluña.

En relación a la **estructura del núcleo familiar** cabe señalar que los jóvenes con problemas de adaptación proceden en su mayoría de familias numerosas y/o desestructuradas. En este sentido, algunas de las características de la muestra son:

-unidades familiares formadas por familias de 3, 4, 5, 6, 7, 8 y hasta 11 personas.

-sólo tres de los 9 menores viven con su padres biológicos:

- .uno en una familia de etnia gitana. En el núcleo familiar viven los padres y sus 6 hijos (Caso E),
- .el menor vive con sus padres y dos hermanas más pequeñas en una zona rural (Caso D),
- .el menor vive con sus padres, tres de sus seis hermanos y un sobrino, hijo de una de sus hermanas (Caso C);

-en nuestro estudio las familias uniparentales son cuatro, en tres el menor vive con su madre y en el otro caso el menor vive con el padre:

.el menor, su sobrina y su madre componen este núcleo familiar: "los padres están separados desde hace ya varios años (...) Actualmente la madre ha dejado de trabajar y puede atender y controlar mejor a su hijo y a su nieta" (Caso H. Diario de la alumna de prácticas);

."el menor vive con el padre, la abuela paterna y sus tres hermanas, dos mayores que él. La madre se fue hace unos dos años" (Caso A. Entrevista DAM nº 4 - Alumna de Prácticas, respuesta DAM: 23-6-93).

-uno de los menores no tiene ningún tipo de contacto con su familia, por lo que para él no existe tal vínculo. Otro de los menores no tiene claro un vínculo familiar de referencia:

"en la realidad del caso B hay tres núcleos: la abuela (que pasó de decir: "aquí no pasa nada", a reconocer la dificultad y pedir ayuda, un cambio muy significativo); el padre y el hermano, que son los que ha de ejercer la contención. El menor va pasando de un núcleo a otro" (Caso B. DAM nº 4: 21-6-93).

La situación que vive este menor y las consecuencias a que le han llevado, quedan muy bien reflejadas y definidas en el siguiente párrafo:

"Cuando la familia no proporciona una identidad común, cuando la relación interna es caótica, o nadie es lo que es y a la vez es muchas otras cosas, cuando un hermano a veces es el hermano, a veces es el padre, otras hace de madre, cuando la escuela es una experiencia negativa, de rechazo a las reglas que impone, entonces llega finalmente el sentimiento de fracaso (...) Entonces la droga (...) Es el acto de dependencia más patente de un intento de salida -de diferenciación- fracasado" (Baulenas, 1989: 51).

En nuestro estudio el **problema de la droga** sólo afecta a este menor, pero en otra de las familias afecta a otro miembro del núcleo familiar: padre toxicómano, con antecedentes delictivos y sucesivos ingresos en prisión (Caso E).

En la **dinámica familiar** de los jóvenes de nuestra muestra se da un proceso conflictivo, que en la mayoría de los casos tiene que ver con los problemas de relación entre padres e hijos:

- "deterioro de la relación madre-hijo, hasta el punto de que han echado de casa al menor, y éste ha ingresado en la Residencia Coll de l'Alba" (Caso G. DAM nº 1: 22-3-93);

- la dinámica familiar se caracteriza por la falta de control y afecto necesario en las relaciones interpersonales, y sobre todo con el menor (Caso G. PEI: Primer Planteamiento);

- "cuando se habla de la dinámica familiar, se habla de la "culpabilización de un miembro de la familia a otro"; es decir, la relación que se establece entre los diferentes miembros del núcleo familiar: madre-hijo mantienen una relación de amor-odio, denuncias mutuas; el padre no vive con la madre y siempre se ha mantenido al margen" (Caso I. DAM nº 3: 10-3-93);

- "con la defunción de su hermana (toxicómana), parece que las relaciones en el núcleo familiar ya no son tan conflictivas" (Caso H. Diario de la alumna de prácticas).

- hay un desfase importante de edad entre los padres y el menor que dificulta el diálogo y el control del menor fuera de casa (Caso C. PEI: Primer Planteamiento).

Los problemas económicos son también causas de malestar en el seno de la familia. La situación laboral de los padres de los menores/jóvenes de nuestra muestra se sitúa en el grupo de colectivos de rentas bajas, inestables o, en ocasiones, inexistentes:

- Caso A y D: el padre trabaja en la construcción.

- Caso B: no se sabe bien a qué se dedica el padre, tal vez a la venta ambulante.

- Caso C: el padre está jubilado y la madre hace trabajos de limpieza.
- Caso E: no se sabe bien a que se dedica el padre.
- Caso F: la madre es vendedora, y el padre peón industrial.
- Caso G: la madre hace limpiezas y su compañero es pintor, que cobra pensión de invalidez y además hace trabajos eventuales por su cuenta.
- Caso H: la madre hasta hace poco trabajaba por las noches en un bar; ahora no trabaja y recibe una ayuda económica de su actual compañero.

De todo ello se desprende la importancia del núcleo familiar como contenedor y facilitador de su desarrollo, así como su responsabilidad en este proceso. Los padres guían a sus hijos hacia conductas, valores, metas y motivaciones que su cultura considera apropiadas, y desalientan las que el medio social no aprueba. Si esta socialización fracasa, lo más probable es que el menor tenga problemas en su integración en la sociedad.

La muestra que configura nuestro estudio de campo está formada por jóvenes adolescentes -chicos-⁴ con edades comprendidas entre los 14 y 18 años (la mayoría del grupo

⁴ En nuestro estudio todos son jóvenes, pero el dominio del sexo masculino se da tanto en la justicia de menores como en la jurisdicción de adultos. El Consejo de Europa, en un estudio del delito femenino realizado en la República Federal de Alemania, Inglaterra, Italia y País de Gales (Clemente, 1990) llega a las siguientes conclusiones respecto a este hecho:

- en todos los países estudiados la criminalidad de la mujer es inferior a la del varón; aunque cabe destacar, actualmente, la incorporación de la mujer al mundo de la delincuencia,
- la criminalidad de la mujer se caracteriza por delitos en los que la violencia no es un componente básico.

tiene entre 14 y 16 años⁵, sólo hay dos menores de 18 años), que están bajo la medida de Libertad Vigilada⁶.

El hecho de que la medida de Libertad Vigilada se adopte antes de que el menor haya cumplido 16 años, hace que hayan casos en que el desarrollo de la misma coincida con el cumplimiento de la mayoría de edad penal. Por otra parte, aunque esta medida sólo se dirige a menores de 16 años, el hecho de que pueda pedirse una Asistencia Voluntaria post-medida⁷ para acabar los procesos de intervención iniciados, hace que hayan casos de 17 y 18 años.

El adolescente busca en el grupo un marco de referencia y de identificación, parece como si el deterioro de la vida social creara una especie de mecanismo defensivo, una especie de necesidad de agruparse:

"el único sitio donde se encuentran seguros es el grupo, donde se sienten identificados con una serie de valores (...) Hay un rechazo a las normas, pero no a la familia. Hay en estas conductas un componente de aventura, para vivir, no para profundizar en conductas más marginales. Llegará un momento en que el equilibrio lo dará una chica o una situación laboral y también dependerá de las

⁵ En unas estadísticas presentadas por el Departamento de Justicia de la "Generalitat" de Cataluña (1993f), de los 2.909 menores/jóvenes atendidos por este Departamento durante los meses de Enero-Octubre de 1993, el 60% de ellos se sitúa entre los 14 y 16 años. De estos 2.909 casos, 293 fueron atendidos desde la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona.

⁶ Tal como se apunta en el punto 3.2.2.4. del capítulo II de nuestro estudio, la Libertad Vigilada es una medida judicial que consiste en una intervención socioeducativa y de control, realizada en el entorno natural del menor que tiene por objetivo integrarlo en la sociedad.

⁷ Como se apunta en el punto 3.2.3.1. del capítulo II del presente estudio, la asistencia voluntaria post-medida es una resolución administrativa que se desarrolla a partir de la petición voluntaria del menor cuando finaliza la medida judicial.

características personales, influencias y experiencias vividas" (Caso F. DAM nº 2: 3-5-93).

La calle se convierte en el sitio permanente del grupo, ya que la ausencia de dinero impide el acceso a ciertos locales. La calle asume un papel educativo socializante, frente al menor papel relativo de la escuela y la familia.

Existe una **cierta correlación entre la escolaridad irregular** (absentismo, bajo rendimiento escolar, desencanto y abandono del sistema educativo, ...) **y la inadaptación social**. Este hecho se evidencia en los historiales académicos de muchos de ellos: EGB sin acabar, continuas faltas de asistencia, abandono de los estudios, actitud defensiva y de oposición delante del profesor. No valoran la actividad escolar (que consideran aburrida), ni los conocimientos que se imparten (que consideran inútiles, poco atractivos).

De los 9 casos sólo dos están escolarizados, y otro tiene el Graduado Escolar:

- "el menor está escolarizado en una escuela de su barrio" (Caso A. DAM nº4: 19-3-93); "cursó 7º de EGB durante el curso 92-93, pero el nivel real puede ser de 4º de EGB" (DAM nº 4: 21-6-93);

- el menor se ha matriculado al curso "Graduï's, ara pot"; "el curso se puede realizar mediante un seguimiento televisivo por el Canal 33 y de una profesora que atiende personalmente un día a la semana. Se pueden ir haciendo asignaturas sueltas y una vez superadas ya lo están para siempre, lo cual permite ir sacándose el graduado poco a poco". (Caso D. Diario de campo, alumna de prácticas del DAM nº 6: 19-1-93);

- curso de carpintería, realizado en el Centro de reforma Oriol Badía, y el graduado escolar (Caso G).

El resto de los menores presentan una escolaridad incompleta:

- nivel de neo-lector. Escasa escolarización, hasta 3º de EGB (Caso B);
- nivel académico muy bajo, hace dos o tres años que dejó la escuela (Caso E);
- EGB incompleta (Caso H);
- "ha habido intentos en el campo escolar: maestros de refuerzo escolar, escuela de adultos, academia, pero eran intentos que fracasaban al cabo de un mes" (Caso F. DAM nº 2: 10-6-93);
- estudios hasta 8º de EGB, pero aprobado hasta 7º curso (Caso C);
- en el caso I no se tiene información sobre este descriptor.

La falta de empleo o de una ocupación específica es un factor que está en la génesis de las conductas inadaptadas.

De los jóvenes de la muestra, cuatro tienen ya edad laboral. Aunque alguno de ellos había tenido algún trabajo (en una carpintería, en una panadería, en un taller de coches, ...) sólo uno de ellos trabajaba en el momento de realizar el estudio:

"trabaja unas horas con un payés para poder sustentarse económicamente" (Caso I. Dam nº3: 11-5-93).

La incorporación al mundo laboral suele implicar el reconocimiento de la madurez individual por parte del grupo social, pero esta entrada no es igual para todos: depende, principalmente, del nivel de estudios, que condicionará el acceso a empleos más o menos cualificados, con salarios más o menos bajos, tareas más o menos atractivas y mayores o menores posibilidades de promoción.

Pero la falta de visión de futuro es una constante en la mayoría de los casos que son atendidos desde Justicia Juvenil:

"Vivir al día, no pensar en el mañana; por tanto, no estar formado o preparado profesionalmente no es motivo de preocupación" (Fransoy, 1986: 216).

De ahí la importancia que desde la intervención en medio abierto el DAM da a la formación profesional de los jóvenes:

-el menor "ha encontrado una plaza en un curso que realiza el Ayuntamiento sobre electricidad" (Caso G. DAM nº 1: 18-3-93);

-como recurso laboral estaría el Instituto Municipal de Formación, donde se organizan cursos de formación ocupacional. "La mayoría empiezan en Septiembre y fuera de este período difícilmente los jóvenes se pueden incorporar; es decir, si empezamos el seguimiento de un joven en Enero, no podemos ofrecerle este tipo de recurso" (Caso C. DAM nº 5: 3-3-93).

El fracaso escolar, la falta de trabajo, unido a otros factores generan en el menor una serie de sentimientos y actitudes:

- sentimiento de aislamiento, de abandono;
- inestabilidad emocional, desequilibrios psico-afectivos, inseguridad, que hace que se dejen llevar fácilmente por emociones o impulsos primarios;
- escasa interiorización de las reglas y normas sociales;
- intolerancia ante la frustración, ...

Aunque la presencia de estos u otros comportamientos no siempre son causa directa de inadaptación son, estas circunstancias, las que crean las bases para que haya una mayor probabilidad de que un joven cometa actos antisociales.

El mecanismo de la **jurisdicción de menores** se pone en marcha **cuando se detecta que un menor ha cometido un delito** tipificado por el Código Penal.

Según un estudio realizado (Departament de Justícia, 1991c), los cinco hechos más importantes por los que los menores entran en contacto con la justicia son:

- robatorio con fuerza;
- hurto;
- utilización ilegítima de vehículo a motor;
- lesiones;
- daños.

En nuestra muestra, los motivos de inicio de la medida, teniendo en cuenta la anterior clasificación de delitos, se corresponden a los hechos más comunes, los robatorios y hurtos:

. "la primera medida que cumple el menor en Justicia Juvenil tiene lugar cuando tenía 13 años, por "pequeños" robos" (Caso G. DAM nº 1: 10-5-93);

. "robo, junto con otros dos menores, en una panadería del barrio" (Caso A. DAM nº 4: 19-3-93);

. "robo y desguace de una moto junto con dos jóvenes" (Caso C. DAM nº 5: 3-3-93).

Con anterioridad a la medida de Libertad Vigilada, algunos menores habían sido objeto de intervención por parte de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona. Por ejemplo, en el caso D había habido una aproximación diagnóstica y observación en medio abierto en la que se contemplaba la propuesta de Libertad Vigilada de 9 meses (medida que posteriormente fue adoptada en la resolución).

Después de la Libertad Vigilada, en algunos casos se pasa a una medida de tipo administrativo: la asistencia voluntaria post-medida. Para que ésta se lleve a cabo, debe haber voluntariedad por parte del menor y su familia, y un plan de trabajo en activo, ya que se trata de acabar el programa educativo individualizado empezado con el menor:

"seguramente se hará una propuesta de asistencia voluntaria post-medida (de 4 ó 5 meses), ya que la medida finaliza en Junio del 93, y quedan algunos aspectos por trabajar" (Caso A. DAM nº 4: 5-5-93);

"la medida de Libertad Vigilada acaba en Junio, pero como hay actividades planificadas para el verano, se planteará al menor y su familia la posibilidad de una post-medida" (Caso D. DAM nº 6: 16-6-93).

Una vez analizadas, de forma general, las características de los menores de nuestra muestra objeto de intervención por parte de Justicia Juvenil, así como de sus familias, cabe mencionar que en la actualidad se empieza a dar un perfil diferente tanto en la tipología de los menores como de las familias. Ya no se trata de una población marginal, sino de familias de clase media en las que se da "una situación familiar en la que se establecen pocos vínculos y escasas relaciones cualitativas entre los diferentes miembros" (DAM nº 2: 12-3-93).

Esta nueva situación exige que los profesionales hagan un planteamiento diferente de la intervención, ya que no es lo mismo intervenir cuando hay unos déficits y unas carencias evidentes, que cuando se da una situación "aparentemente" normalizada. Pero el hecho de que un menor no presente carencias de tipo social y/o educativo, no implica que no deba haber una respuesta. Si hay un hecho delictivo, hay una necesidad educativa de respuesta que muestre al menor cuál es su responsabilidad.

3.1.2.-EL PEI EN ACCIÓN.-

La finalidad del estudio ha sido profundizar en aspectos de la metodología de intervención del DAM, y en concreto el diseño de un modelo de PEI (Programa Educativo Individualizado), instrumento en el que se registra la información sobre un determinado caso, se planifica la intervención y el desarrollo de las acciones que se llevan a cabo.

El trabajo de campo ha tenido lugar en distintas fases del seguimiento (dos casos en fase inicial, dos en fase intermedia y dos en fase final), lo cual ha supuesto un estudio transversal y no longitudinal del PEI.

Al inicio de cada una de las fases se han planteado unos objetivos, recursos, estrategias, ... que han quedado recogidos en el PEI. Se pretendía que al inicio de la fase, durante su desarrollo y al final se señalaran que objetivos se iban consiguiendo, cuáles se redefinían o concretaban, pero el tiempo en que se desarrolla una fase a veces es muy corto, por lo que se consideró más operativo que al inicio de la fase se hiciera una programación y al final de la misma se plantearan los cambios que habían habido, y así poder hacer el planteamiento de la fase siguiente, o de la derivación del caso si se trataba de una fase de finalización del seguimiento.

A continuación analizamos cómo se han utilizado cada uno de los componentes del PEI a lo largo del desarrollo del programa y de las diferentes fases del seguimiento, qué se pretendía y qué se ha conseguido.

a) El protocolo de observación

El DAM ha llevado a cabo la descripción cualitativa de los datos (obtenidos mediante entrevistas con el menor y su familia, o mediante la observación del DAM y del alumno de prácticas -recordemos que habían alumnos de prácticas con tres de los 6 delegados- a lo largo del seguimiento) que se contemplaban en el protocolo de observación, siguiendo las indicaciones del modelo propuesto.

En el modelo propuesto hay un protocolo de observación para el área del menor y otro para el área familiar, y en cada uno de los protocolos hay unos descriptores referentes a aquello que es necesario observar para después interpretar la situación del menor y su realidad. Por ejemplo, un descriptor sería el currículum escolar, y dentro de este habrían unos subapartados (los cuales no se han contemplado en la hoja de registro del PEI, y que hubieran facilitado más la tarea de transcripción de la información) que nos concretan la realidad del menor respecto a este ámbito:

- .historia escolar y situación actual,
- .rendimiento escolar,
- .integración,
- .relación familia-escuela.

Los DAMs consideran muy importante este elemento, sobre todo en la fase inicial del seguimiento, ya que es entonces cuando se precisa tener información sobre el caso para poder programar cuál debe ser la intervención:

"la observación en la fase inicial es muy importante; si no tienes información difícilmente podrás hacer una valoración y planificar la intervención" (DAM nº 4: 19-3-93)

Hay algunos casos en los que se dispone de abundante información, por haber habido anteriormente a la medida actual otras intervenciones cautelares más cortas (observación en medio abierto, exploración del equipo técnico, ...):

"sobre el caso F habían muchos datos, se ha recogido información de todos los descriptores, por lo que ha resultado fácil elaborar el protocolo de observación" (DAM nº 2: 12-3-93). "El hecho de que hubieran muchos datos era debido a las intervenciones anteriores" (DAM nº 2: 10-6-93).

A medida que se desarrolla el seguimiento, se obtiene nueva información con la que se va completando los diferentes aspectos del protocolo.

De algunos descriptores los DAMs no hacían comentarios porque no se consideraban relevantes para el desarrollo del seguimiento:

"no se contemplan muchos descriptores en el área familiar, ya que ésta no tiene significativa importancia en el seguimiento, la familia desde hace tiempo no cuenta para el menor" (DAM nº 3: 10-3-93).

En el formato del PEI hay una sola hoja para el protocolo del área del menor y una para el área familiar, lo cual hace que los DAMs deban registrar de forma selectiva y sintética la información que tienen sobre el caso.

b) La valoración

A través de la valoración los DAMs intentan establecer desde cuál es la situación en la que se encuentra actualmente el menor (1), a cuál es su problemática, la causa del conflicto (2):

(1) "el traslado de un pueblo de las afueras de Barcelona, a un pueblo de Tarragona, debido a problemas de salud de la madre, económicos, laborales, familiares, ... se hace con poca previsión, pero el situarse en el nuevo lugar, encontrar trabajo, ... ha servido para unir a la familia, todos los miembros entran a participar de un mismo proyecto" (DAM nº 6: PEI Caso D);

(2) "las causas del conflicto en el caso que nos ocupa son:

- etapa evolutiva en la que se encuentra el menor;
- la vinculación a un grupo disocial en el barrio;
- inadaptación a la escuela, fracaso escolar;
- a nivel familiar, la diferencia generacional entre el menor y sus padres" (DAM nº 5: 3-5-93).

Aunque hay casos en los que se reflejan los dos aspectos, en la mayoría de los casos se hace referencia a la situación actual del menor o a las causas de la problemática, pero ambos aspectos deben estar presentes en la valoración. Así, por ejemplo:

"el menor tiene dificultades en asumir el papel que le toca, a pesar de los logros conseguidos. Esto puede ser debido a causas inherentes al período de la adolescencia en que está inmerso" (DAM nº 1: PEI Caso H).

Algunos DAMs plantearon la posibilidad de hacer una valoración conjunta de las dos áreas:

-ya que en la mayoría de los seguimientos la situación del menor incide a nivel familiar y viceversa;

-por ser áreas que en algunos casos "están bien cohesionadas y no hay una excesiva conflictividad en ninguna de las áreas" (DAM nº 4: 19-3-93), por lo que se hace una valoración global del seguimiento, aunque posteriormente se hagan planteamientos de intervención diferenciados.

c) Las hipótesis

A partir de la valoración, el DAM debía plantear sobre qué situaciones conflictivas, de entre todas las que presentaba el caso, había de intervenir.

Evidentemente, desde Justicia Juvenil el DAM no puede intervenir sobre todas las necesidades y carencias que el caso presenta (de ellas ya se encargan otros profesionales e instituciones), sino que debe actuar sobre aquellas necesidades en las que puede y debe responder, teniendo en cuenta el marco contextual de su intervención.

Las hipótesis han sido difíciles de plantear y cuando se han formulado se han centrado en aspectos como:

-la relación familia-menor:

"si potenciamos un abordaje más racional de los conflictos, ..." (DAM nº 1: PEI, caso G)

-aspecto laboral y escolar del menor/joven:

."realizando un seguimiento muy estrecho de la actividad laboral del joven, ..." (DAM nº 3: PEI, caso I)

. "si se profundiza en la realidad escolar, ..."
(DAM nº 4: PEI, caso A)

Las posibilidades de abordaje salen de los aspectos a los que se hacia referencia en el diagnóstico, seleccionándose aquellos sobre los cuales intervenir.

d) Los objetivos de la intervención

Con la finalidad de facilitar su elaboración, en el modelo de PEI propuesto se presenta un listado de objetivos para los diferentes descriptores del área del menor y del área familiar. A partir de los diferentes objetivos planteados, se intenta introducir elementos de cambio para modificar los aspectos conflictivos de la situación en que se encuentra el menor y dar una orientación de cuál es el camino a seguir con la intervención.

En suma, con la formulación de objetivos se pretende plantear el abordaje de aquellos elementos que originan conflictos, los más relevantes de los cuales, tal como vimos en el relato del estudio (en el apartado del menor y del núcleo familiar) eran:

- aspectos personales del menor,
- relaciones familiares,
- aspecto formativo-laboral.

En relación a los aspectos personales del menor, planteabamos en el diseño del PEI como objetivo prioritario de la intervención la resolución de los conflictos del menor respecto a los hechos y sus consecuencias. En este sentido, en los casos analizados se plantean objetivos relacionados:

.con la conducta disocial del menor: reflexionar y potenciar las normas y valores socialmente establecidos;

.con la responsabilidad: que el menor se responsabilice de sus acciones.

Además de la responsabilidad del menor, también se debe tener en cuenta a la hora de plantear los objetivos la temporalización de las medidas. Se han de seleccionar y plasmar aquellos objetivos que se han de trabajar en un determinado caso, teniendo en cuenta el tiempo material de que se dispone para hacerlo. En este sentido, el DAM nº 1 apunta lo siguiente: "lo que se debe hacer es una lista de los objetivos que hay tiempo material o que razonablemente se podrán trabajar en ese caso" (3-3-93).

Ya que la intervención del DAM se centra en el menor, siendo la familia el segundo núcleo de intervención, la mayor parte de los objetivos formulados hacen referencia al área del menor:

-Características personales del menor:

"en relación a la capacidad de reflexionar, escuchar y hablar se plantean los siguientes objetivos:

- .aprender a conversar y dialogar con los otros;
- .reflexionar sobre la propia situación" (DAM nº 3: PEI, caso I).

-Relaciones del menor con su familia:

"valorar el papel del menor en la dinámica familiar" (DAM nº 6: PEI, caso D).

-Relaciones del menor con el entorno:

"conocer el papel del menor dentro del grupo de amigos" (DAM nº 5: PEI, caso C), y
"fomentar la relación y respeto hacia personas de su entorno inmediato" (DAM nº 6: PEI, caso D).

-Currículum escolar del menor:

"desarrollar actitudes positivas respecto a los aprendizajes académicos" (DAM nº 6: PEI, caso D).

-Experiencia laboral del menor:

"conocer los recursos formativo-laborales que ofrece el entorno", y

"conocer los recursos laborales" (DAM nº 5: PEI, caso C).

A nivel del **área familiar** también se plantean objetivos:

"implicarse en el proceso de intervención del menor", y

"potenciar y reforzar expectativas positivas de los padres respecto al menor" (Dam nº 5: PEI, caso C).

Cada fase del seguimiento tiene una finalidad propia, por lo que a la hora de formular objetivos se ha tenido en cuenta la fase de intervención en que se encontraba el seguimiento.

Fase inicial

La necesidad de tener información para definir cuál puede ser la orientación del caso y así concretar los objetivos de intervención, hace que en un primer momento se planteen objetivos "que intentan aproximarse a la realidad de los menores y de sus familias: "conocer ...", "conseguir la implicación ...", "identificar ..." (DAM nº 4).

Al tratarse del inicio del seguimiento puede que hayan elementos sobre los que se tiene poca información y, por tanto, se plantean objetivos como: "recoger, ampliar información, profundizar en determinados aspectos para completar la información respecto a ..." (DAM nº 5: 3-3-93).

Fase de seguimiento

En esta fase de seguimiento se plantean básicamente objetivos que hacen referencia a la relación menor-familia-DAM, la participación del menor en actividades normalizadas y la coordinación con recursos:

"potenciar la responsabilización de los padres ante la situación, dejando a parte la sobreprotección que se daba antes" (Caso F. DAM nº 2: 10-6-93).

Fase final

En la fase final del seguimiento se trabaja la derivación del caso (a otras instancias y/o instituciones) y la desvinculación del DAM: "uno de los objetivos marcados en este caso por el DAM es el "desenganche" de la familia a la presencia y actuación del delegado" (Diario de la alumna de prácticas del DAM nº 1: 16-2-93).

En general, se han planteado **objetivos** para los diferentes descriptores, siguiendo el modelo de PEI propuesto. En el caso de que los objetivos propuestos no se adecuaron a la realidad del caso, éstos:

-se han redefinido o concretado. Por ejemplo, respecto a las relaciones de la familia con el entorno, hay un objetivo en el modelo de PEI que dice: "conocer los recursos sociales de su entorno que puedan serles útiles". La forma en que se ha concretado para un caso concreto ha sido la siguiente: "orientar, asesorar y facilitar el conocimiento de la red de recursos especializados para abordar la situación de consumo de heroína tanto del menor como de su hermana"(PEI, caso B. DAM nº 4);

-se han ampliado. Así, por ejemplo, cuando se habla de las características de la relación familia-menor-DAM se indican unos objetivos y se proponen además los siguientes:

"acentuar la función de control del DAM",
"acentuar la función de ayuda del DAM" (Caso C. DAM nº 5: 3-3-93).

Referente al descriptor "conducta disocial del menor", se añadirían los siguientes objetivos:

"conocer la situación jurídica y el procedimiento del Juzgado de Menores", y
"conocer las consecuencias judiciales cuando se cometen delitos siendo mayor de edad" (Caso C. DAM nº 5: 3-3-93).

e) Las estrategias

Las estrategias, acciones de la práctica profesional propia del DAM que se utilizan a lo largo de un seguimiento para llevar a cabo la intervención socio-educativa, son diferentes en función del momento o fase del seguimiento en que se ubica el caso. Así pues, cuando los DAMs desarrollan el PEI apuntan diferentes estrategias para las fases del seguimiento, como también se señala en el modelo de diseño del PEI.

Estrategias de la fase inicial

- "En el área familiar en un primer momento se trabajará el respeto y la aceptación, el apoyo por convivencia y la aproximación vinculante, que se conseguirá con la relación familia-DAM.

En el área del menor inicialmente se plantean las siguientes estrategias: respeto y aceptación, empatía, personalización, autocomprensión y autoexploración" (PEI: Primer Planteamiento. DAM nº 5).

- "Para conseguir los objetivos propuestos se utilizarán estrategias de tipo relacional (empatía, aproximación, ...) intentando crear un clima de confianza; con la escuela se llevarán a cabo estrategias de coordinación" (Caso A. DAM nº 4).

Estrategias de la fase intermedia

- "Como estrategias continuarán contemplándose estrategias que ya se habían utilizado en un principio, al inicio del seguimiento, y además se proponen otras propias de la fase de seguimiento: refuerzos verbales, confrontación, toma de decisiones, ..." (DAM nº 5. PEI: Segundo Planteamiento).

- "A través de las estrategias que utilizaremos en la fase de seguimiento interesa: poder establecer un vínculo con la familia y el menor que permita la evolución del seguimiento y establecer un plan de intervención" (DAM nº 6: 16-3-93).

- "El retorno clarificador ante sus manifestaciones de cambio habría que interpretarlo en la medida que el menor mejora su autopercepción en el sentido de que está superando una situación que le era desagradable anteriormente, a través del refuerzo que se le está dando y la práctica de actividades normalizadas" (DAM nº 2: 10-6-93).

Estrategias de la fase final

- "En la fase final lo que tiene más importancia son las estrategias de derivación y la preparación conjunta con el menor de la derivación, a través de la reflexión y de la evaluación de la situación" (DAM nº 1: 3-3-93).

- "Inyección de perspectivas" (DAM nº 3: 10-3-93).

Apuntan algunos de los delegados que el hecho que se señalen estrategias diferentes, en función del momento de seguimiento, no quita que haya casos en que no se pase de una fase inicial, por el tipo de relación que se establece con el menor y/o su familia; en cambio hay casos en los que se conecta rápidamente con el menor y con la familia y se plantean inicialmente estrategias que se contemplarían en una fase de seguimiento.

A los DAMs, en general, les resulta difícil definir, reflejar por escrito, cuáles son las estrategias que utilizan; es decir, señalar qué acciones desarrollan para conseguir unos objetivos, cómo lo harán, ... ya que son aspectos difíciles de transcribir:

"es algo que se tiene introyectado cuando te posicionas ante un caso, depende del caso, en qué momento está, cómo evoluciona, ... Es algo implícito en el perfil profesional, en el estilo de cada persona" (DAM nº 5: 3-5-93).

f) Los recursos utilizados en la intervención

Para conseguir los objetivos anteriormente fijados el DAM y el menor utilizan una serie de recursos; en su mayoría se trata de recursos institucionales normalizados, ya que los DAMs se plantean el uso prioritario de la red normalizada, es decir, aquellos recursos que están al servicio de la población en general.

De entre los **recursos institucionales** cabe señalar los siguientes (siguiendo la clasificación de recursos que se propone en el diseño del programa):

Escolares:

- programa de Graduado Escolar por televisión (Caso D. DAM nº 6),
- escuela (Caso A. DAM nº 4).

Laborales y de F.P.:

- cursos de formación laboral (Caso G y H. DAM nº 1),
- instituto municipal de formación (Caso C. DAM nº 5),
- escuela taller (Caso D. DAM nº 6),
- el actual puesto de trabajo (Caso I. DAM nº 3).

Tiempo Libre:

- centro cívico (Caso G. DAM nº 1),
- excursiones (Caso G. DAM nº 1),
- grupo ecologista (Caso D. DAM nº 6),
- actividad deportiva (Caso I. DAM nº 3).

Socio-educativos:

- aula taller el "Trampolí", de Bonavista (Caso H. DAM nº 1).

Organismos Públicos y Privados:

- UBASP (Caso D. DAM nº 6),
- "Consell Comarcal" (Caso D. DAM nº 6).

Sanitario/Terapéutico:

- servicio de drogodependencias de Juan XXIII (Caso B. DAM nº 4).

Como **recursos intitucionales especializados** se señala en algunos casos las actividades de tipo lúdico, organizadas por el propio Servicio de Medio Abierto. El hecho de utilizar este tipo de recurso viene determinado en gran medida por la posibilidad que supone para el DAM de participar directamente en la actividad y así poder conocer más al menor, ver cómo se relaciona, etc.:

"se establece una relación más próxima -DAM/menor-, hasta el punto de que puede hablarse de "un antes y un después" de la utilización del recurso" (DAM nº 1: 3-3-93).

En uno de los casos, Caso I, se señala un centro residencial, el centro "Coll de l'Alba", como recurso insitucional especializado.

Como **recurso personal**, en todos los casos se señala la propia intervención profesional del DAM. El DAM, "tanto por la relación educativa que establece con un menor determinado, como por la función social que lleva a término, pasa a ser él mismo un recurso" (Martín, 1992: 82).

Además del DAM también hay otros profesionales que son utilizados como recursos para la intervención en un determinado caso:

- asistente social de la zona (Caso H. DAM nº 1),

-el educador-tutor del centro residencial "Coll de l'Alba" (Caso I. DAM nº 3).

Para que la intervención sea lo más eficaz posible, se debe llevar a cabo un trabajo coordinado entre los diferentes profesionales que intervienen en un caso:

"se intentará hacer un trabajo conjunto con el asistente social para que haya una vigilancia más estricta del PIRMI (Programa Interdepartamental de la Renta Mínima de Inserción), y así intentar influir en la madre para que cumpla las obligaciones respecto a los menores" (Caso E. DAM nº 6).

"-se intenta a nivel familiar y del menor un trabajo conjunto con servicios sociales, aunque el DAM interviene más con el menor. Lo importante es que la familia vea a los tres profesionales, asistente social, educador y DAM como un equipo, y así tener un referente más claro" (Caso B. DAM nº 4).

g) La evaluación de la intervención

El DAM hace la evaluación en función de los objetivos propuestos; la evaluación del proceso de seguimiento supone: "hacer referencia a los objetivos que se han conseguido, cuáles se mantienen y cuáles se habrían de plantear como nuevos" (DAM nº 5: 10-6-93).

En este sentido, el DAM nº 3 (Caso I) hace la siguiente evaluación del seguimiento, de los objetivos planteados para el desarrollo de la intervención:

-algunos se han conseguido: "desvincular al menor de la residencia Coll de l'Alba";

-otros han sido reformulados, concretándose más la formulación: "conseguir una mayor responsabilidad del joven ..." se concreta, por ejemplo, en el trabajo de la siguiente manera: "llevar un registro escrito del cumplimiento de horarios en el trabajo" (por ejemplo, hacer un diario muy sintético de las diversas actividades de un día laboral);

-otros se propone continuar trabajándolos: "consolidar la integración en el lugar de trabajo";

-y, finalmente, se formulan también nuevos, relacionados con su nueva situación personal: "potenciar que el joven tenga hábitos de nutrición, higiene personal, organización (horarios, economía doméstica) y de cuidar y limpiar la casa.

En función del momento del seguimiento en que se lleva a cabo la evaluación, los DAMs plantean diferentes modalidades de evaluación:

-una **evaluación inicial**, más específica:

"la evaluación que se podría hacer del primer momento del seguimiento es que se va avanzando en el análisis, contraste y aceptación de la familia para reconducir la realidad escolar del menor" (Caso A. DAM nº 4: 21-6-93);

-una **evaluación continua**, a través de la cual interesa constatar si:

"se ha establecido un vínculo familia-menor que permita la intervención, que se haya podido establecer un plan de intervención y que este

funcione" (DAM nº 6: 16-3-93), y así poder hacer las modificaciones o cambios oportunos para el desarrollo del programa de intervención;

-una **evaluación final**, que consiste en hacer un resumen valorativo de todos los elementos que han participado en el proceso de intervención:

"la evaluación de los casos en fase de finalización de la intervención, se hace mediante una valoración global, comparando la situación y planteamiento inicial y lo que se ha conseguido o no; es decir, cuál es la situación final" (DAM nº 1: 3-3-93).

La evaluación que el DAM lleva a cabo en los procesos de intervención social es procesal y participativa:

-**procesal**, porque se lleva a cabo mientras se desarrolla el programa de intervención:

"el menor y el DAM hacen una valoración positiva de la intervención, se ha ido siguiendo un proceso y se han ido consiguiendo unos objetivos. Por parte del menor hay una aceptación de la figura del DAM, del seguimiento y hay una estrecha colaboración" (DAM nº 5: 3-5-93), y

-**participativa**, ya que las diferentes personas implicadas en el programa hacen una valoración de la intervención:

.escuela: "ven positivo que alguien desde fuera intente "dinamizar" y dar apoyo a la situación del menor" (DAM nº 4: 5-5-93. Caso A);

.la valoración que hacen los educadores del "Coll de l'Alba", no es muy positiva, ya que el menor "utilizaba el centro como si fuera una "pensión".

El joven no se adaptó a una dinámica, a una regularidad" (DAM nº 3: 11-5-93. Caso I).

En general, a la hora de hacer la evaluación, de hablar de resultados en el campo social, se consideran aquellos aspectos que no se han conseguido a través de la intervención, en cambio no se valoran suficientemente aquellos resultados o aspectos positivos, y cuando se hace una evaluación del caso y ésta es positiva, al DAM le surge la duda si es debida a la eficacia de su intervención o a otras causas:

"no sabes hasta qué punto ha sido evolución del joven, o es que ha seguido las orientaciones que se le han dado" (DAM nº 3: 20-7-93);

"parece que los cambios vengan de fuera, motivados por cosas externas" (DAM nº 1: 22-3-93).

Esto puede generar cierta insatisfacción en la labor profesional del DAM, no saber hasta qué punto los resultados tienen que ver con la eficacia de la intervención.

No obstante se reconoce la intervención como agente que provoca un cambio en la situación socio-personal del menor y, por tanto, se asume la eficacia de la intervención:

"el trabajo realizado durante cierto tiempo ha hecho que en el momento en que haya llegado una oportunidad desde fuera, esta haya aflorado. Así, por ejemplo, si no se hubieran trabajado con el menor aspectos de responsabilidad, si con la madre no se hubiera insistido en que tratara al joven como un adulto, pidiéndole responsabilidades, ... difícilmente se hubiera podido llegar a la situación actual" (DAM nº 1: 22-3-93).

D.-CONCLUSIONES.-

Previo a las conclusiones, nos parece necesario el recordar que se trata de un estudio de tipo cualitativo, lo cual implica que no se puedan extrapolar los resultados del estudio a una población.

Mc Cutcheon (en Pérez, 1990: 175) indica que "la generalización en los estudios interpretativos se basa en la asunción de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector de generalizar personalmente a su propia situación".

Una vez efectuada esta acotación, podemos proceder ya a enunciar una serie de reflexiones y conclusiones en torno a cuatro grandes apartados:

- a) el marco teórico;
- b) el PEI en su diseño;
- c) el PEI en su corrección por el equipo de DAMs;
- d) el PEI en la práctica.

a) EL MARCO TEÓRICO.

Presentamos en este apartado aquellos aspectos más relevantes y significativos del marco teórico que han centrado y contextualizado nuestro objeto de estudio: el ámbito socio-cultural y socio-político que determina la intervención socio-educativa que se lleva a cabo en los procesos de integración social.

El ámbito socio-cultural

La familia va reduciendo cada vez más sus funciones; el control que años atrás ejercía la familia, vecinos, amigos, ... ha pasado a manos de la sociedad y de sus instituciones: escuela, servicios sociales, ... Pero la sociedad no acaba de ejercer plenamente las nuevas funciones que va adquiriendo.

Son numerosos los recursos sociales disponibles y las instituciones que tienen competencias en el ámbito de la infancia y adolescencia con problemas de adaptación social. Pero éstos son partes de un sistema incompleto: **falta continuidad en los proyectos de atención a la infancia hasta la plena emancipación del individuo.**

El ámbito socio-político

La actuación de los gobiernos de muchos estados occidentales, caracterizados por un marcado intervencionismo a partir de la 2ª Guerra Mundial, se concreta en el hecho de que el Estado se hace responsable del acceso de todos los ciudadanos a los servicios sociales.

Los servicios sociales tienen como finalidad la atención y promoción de la infancia y adolescencia en aras a su desarrollo personal, especialmente en aquellos casos en que su entorno socio-familiar y comunitario tenga un alto riesgo.

En el caso de menores que hayan cometido algún delito, la Historia de la jurisdicción de menores se fundamenta, inicialmente, en la corriente positivista que surge en la segunda mitad del siglo XIX, hasta llegar actualmente a un **modelo de justicia juvenil garantista** (tanto en el procedimiento como en la ejecución) y **responsabilizadora** (ante la sociedad y sus normas).

La intervención socio-educativa:

La intervención que se lleva a cabo para producir cambios en la realidad social y conseguir la integración social, se puede desarrollar desde ámbitos diferentes (centrándonos en la realidad de Cataluña):

Desde la acción social ...

La lucha contra las desigualdades sociales no es un tema nuevo en los actuales sistemas sociales, pero sí lo es el **acercamiento profesional y tecnificado desde las instituciones públicas a la problemática social.**

Esta acción social dirigida a la infancia y adolescencia se lleva a cabo desde los servicios sociales y desde el Departamento de Bienestar Social.

Desde el ámbito educativo ...

El alumno llega en desventaja ante el sistema escolar por condicionamientos sociales, familiares, personales, ... La escuela no puede eliminar ni obviar dichos condicionamientos, lo que sí puede hacer es reforzar o modificar actitudes y conductas que van asociadas a estos condicionamientos.

La administración educativa desarrolla acciones con el fin de proporcionar a la escuela mecanismos que puedan **generar procesos que ayuden a conseguir la integración social y escolar.**

En Cataluña, y en general en el Estado Español, se han generado en los últimos años grandes cambios en la educación de los alumnos que presentaban necesidades

educativas especiales, cualquiera que éstas fuesen:
deficiencias físicas y/o sensoriales, inadaptación social
...

Se ha pasado de desatender, no tener en cuenta o
marginar a los alumnos que presentaban este tipo de
déficits, a la **atención de estos alumnos en el aula
ordinaria teniendo en cuenta sus necesidades.**

Desde la acción judicial ...

El objetivo de la Justicia Juvenil es la **integración
social de los menores entre 12 y 16 años** que han cometido
un hecho delictivo tipificado por el Código Penal, y por
tanto sujetos a una medida judicial.

Con la nueva Ley 4/1992 se establece el procedimiento
de actuación y se amplían las medidas a aplicar, que
hasta ahora se limitaban a la amonestación, libertad
vigilada e internamiento. El órgano competente para la
ejecución de estas medidas en Cataluña es la Dirección
General de Justicia Juvenil, que desarrolla su acción a
través de una serie de programas.

Desde este contexto legal y administrativo, se
desarrolla la acción judicial, que será en la que nos
centraremos en nuestro trabajo de campo.

Una vez analizados los aspectos que contextualizan
el marco donde se desarrolla la intervención socio-
educativa, hemos diseñado un modelo de PEI (Programa
Educativo Individualizado), un instrumento que permite
el análisis de la intervención que llevan a cabo los
profesionales que intervienen en procesos de integración
social.

b) EL PEI EN SU DISEÑO.

Los aspectos teóricos que hemos analizado en el apartado anterior al efectuar el diseño del programa nos han sido útiles para **identificar y definir, a partir de las necesidades de una realidad concreta, los diferentes componentes del PEI** (objetivos, estrategias, ...), que constituía el primer objetivo que nos marcábamos al inicio del presente estudio:

-Al señalar las **áreas de observación** a través de las cuales se ha de focalizar la actuación de los profesionales, hemos establecido como aspectos importantes a considerar, la función ejercida por agentes socializadores como la familia, la escuela, el trabajo y el grupo de iguales, por ser los más relevantes en el proceso de socialización del individuo (Capítulo I, apartado A, punto 1).

-A través de la interpretación de los datos observados, es decir, del **diagnóstico**, se determina: el nivel de adaptación personal y social, así como cuáles han sido las causas que han originado los rasgos problemáticos de la situación actual y que han generado procesos de inadaptación. (Capítulo I, apartado A, punto 2)

-La propuesta de intervención realizada tras formular las **hipótesis**, encaminada a poder abordar la situación del sujeto, será bien diferente en función del ámbito desde el que se interviene. En este sentido, se establece una diferencia bien clara si esta intervención se da desde Justicia Juvenil, Servicios Sociales, "Departament d'Ensenyament" ... (Capítulo II, punto 1, 2 y 3)

-Los aspectos globales a desarrollar en un proceso de seguimiento están determinados por la realidad socio-política-cultural de un país. En este sentido, hasta

ahora muchos de los **objetivos** que se han formulado para llevar a cabo la intervención desde Justicia Juvenil (que es el contexto institucional en el que posteriormente se desarrollará nuestro trabajo de campo) han tenido carácter asistencial y compensatorio.

Actualmente, y de acuerdo con la nueva percepción que tiene la sociedad sobre la población juvenil, el menor debe ser responsable de sus actos, motivo por el cual se señala como objetivo prioritario de la intervención la resolución de los conflictos del menor con la víctima o con la sociedad (Capítulo II, punto 3.1 y 3.3), el análisis de los hechos y sus consecuencias.

-La adopción de un modelo de responsabilidad obliga a adaptar la metodología de trabajo, las **estrategias** a utilizar para la intervención. No se trata sólo de establecer una relación de ayuda con el menor, sino que también se deben llevar a cabo unas acciones a través de las cuales el menor asuma una actitud responsable ante la sociedad y sus normas, adopte unos compromisos concretos y, en definitiva, consiga su "socialización". (Capítulo II, punto 3.2)

-Los diferentes ámbitos de intervención (Capítulo II) generan numerosos **recursos** por lo que debe haber una estrecha coordinación entre los diferentes profesionales para evitar el solapamiento de las distintas iniciativas o actuaciones.

-Por último, a través de la **evaluación** se analizarán los aspectos arriba mencionados:

- .el marco de la intervención;
- .el diagnóstico del caso;
- .los objetivos propuestos;
- .las estrategias adecuadas para desarrollar los

objetivos del programa;
.los recursos seleccionados para la intervención;
.el desarrollo de la propia intervención; y,
finalmente,
.los resultados.

c) EL PEI EN SU CORRECCIÓN POR EL EQUIPO DE DAMS.

El modelo de PEI propuesto fue consensuado entre los que participaban en el estudio, el equipo de DAMs de Tarragona. Así pues, se diseña a partir de la práctica concreta un modelo de PEI en el campo de la intervención socio-educativa y se definen los componentes del programa y los elementos que lo integran. En definitiva, lo que se consigue es **analizar y sistematizar los elementos que integran los diferentes componentes del PEI**, que constituye el segundo objetivo del estudio.

Cabe destacar de esta fase del trabajo los siguientes aspectos:

-En el **protocolo de observación** se han mantenido prácticamente los mismos descriptores que en un principio se apuntaban. Uno de los descriptores del área del menor "expectativas" ha desaparecido como tal y se ha incorporado al descriptor "características personales".

En el nuevo planteamiento la "historia familiar" y "situación actual" del área familiar forman un único descriptor.

En cuanto a los elementos de cada uno de los descriptores, decir que éstos fueron concretados a partir de la experiencia y práctica del equipo de DAMs, por lo que después del debate aquéllos reflejan de manera contextualizada la realidad objeto de intervención.

-La interpretación de los hechos, para poder después plantearse qué tipo de intervención puede llevarse a cabo, no puede preestablecerse, ya que cada caso merece una consideración específica, por lo que tanto en la **valoración** como en la formulación de **hipótesis** lo que se hizo fue definir el elemento y establecer unas orientaciones de cómo hacer la valoración y cómo diseñar las hipótesis.

-En relación a los **objetivos**, el equipo de DAMs formuló objetivos más específicos respecto al programa propuesto, en un intento de operativizar diferentes comportamientos, actitudes y habilidades, en conductas externas y observables.

-Las **estrategias** quizás fuera uno de los componentes más conflictivos y controvertidos del programa, al que dedicamos dos sesiones: había una confusión terminológica entre estrategias, técnicas, ...

Se definieron las estrategias como la forma de organizar las acciones a través de las cuales se pretende conseguir unos objetivos. Se llegó a la conclusión de que aunque se especifican diferentes estrategias para cada una de las fases del seguimiento, no implica que no puedan utilizarse en otra fase, ya que se deben tener en cuenta las conexiones que se establecen entre las diferentes fases de seguimiento.

También se consideró que a la hora de definir las diferentes estrategias a utilizar, éstas se debían de formular desde una perspectiva más educativa, ya que muchas de las definiciones provienen del campo de la psicología.

-En cuanto a los **recursos**, se incluyeron algunos más al listado que se proponía. Por ejemplo:

- .organismos públicos y privados como: Cáritas, Cruz Roja, ONCE, "Consell Comarcal";
- .recursos sanitario/terapéuticos: centros de planificación familiar;

-Normalmente se realiza una **evaluación inicial** de los datos e información que se dispone sobre el caso, de cual es su situación, así como **del proceso** que se desarrolla durante el seguimiento. Pero también se plantea como necesario hacer una evaluación **de los resultados** y de la intervención del DAM, es decir, una **autoevaluación** de las acciones que está llevando a cabo el profesional.

d) EL PEI EN LA PRÁCTICA.

Hemos presentado y ensayado un modelo de programa (el modelo de PEI diseñado), un marco de referencia a través del cual se delimitan unos esquemas de intervención, se planifica y programa la intervención, teniendo en cuenta la duración de la medida y las características de la situación socio-personal de cada menor. También se contempla el desarrollo de la acción y los cambios que se van produciendo.

En este sentido se han conseguido dos de los objetivos planteados inicialmente en el trabajo de campo:

- establecer un plan de acción, determinar los objetivos, estrategias y recursos¹, en función de los aspectos

¹ Operativizar didácticamente las normas de actuación, incidir en la acción del DAM.

socio-educativos que es necesario trabajar con los menores en base a los resultados del diagnóstico que se propone,

-evaluar el proceso seguido en el diseño e implementación del programa.

Respecto a cada uno de los elementos del PEI propuesto podemos concluir diciendo que:

.Protocolo: el listado de descriptores ha facilitado la transcripción de la información que el DAM tiene sobre el caso y a su vez ha hecho centrar la atención en aspectos en los que tal vez no se hubiera incidido, pero que pueden ser relevantes y significativos para la intervención.

.Valoración: cuando los DAMs hacen la valoración del caso determinan las causas que configuran la situación problemática en la que se encuentra el menor y describen cuál ha sido el proceso seguido por el menor hasta llegar a la situación actual; en la valoración se deberían contemplar ambos aspectos, pero en la mayoría de los casos se hace una u otra cosa: o se determinan las causas o se describe cuál es la situación actual del caso.

.Hipótesis: se ha de intervenir, lo cual supone el requisito previo de plantear el abordaje del caso; pero a los DAMs no les resulta fácil formular hipótesis de trabajo y, cuando lo hacen, realizan una formulación demasiado exhaustiva, intentando incidir sobre la mayoría de situaciones conflictivas que presenta el caso.

.Objetivos: la amplitud y diversidad de contenido de los objetivos planteados que debe alcanzar el menor pone en evidencia que, cuando son formulados, no se tiene

integrado totalmente el hecho de que las medidas estén determinadas en el tiempo (medidas temporalizadas) y delimitadas en sus contenidos (hay unas prioridades: el menor debe ser responsable de sus acciones y, respecto a sus necesidades sociales, han de intervenir diferentes agentes socializadores -familia, escuela, servicios sociales, etc.-).

.Estrategias: la dificultad en el diseño de las estrategias pone en evidencia que el DAM tiene muy integrado en su propia intervención qué ha de hacer y cómo lo ha de hacer; tiene muy interiorizadas unas acciones lo que significa una ventaja en su práctica profesional, pero a su vez dificulta el hacer un análisis y describir objetivamente tal práctica e incorporar nuevas estrategias de intervención.

.Recursos: en general, se tiende a utilizar los recursos normalizados (cuya oferta desde diferentes instituciones y organismos es cada vez mayor) de que dispone el entorno inmediato, con la finalidad de que desde el primer momento el menor se integre y desarrolle sus actividades en la comunidad en que vive y en la cual ha de participar de una manera activa.

.Evaluación: se hace, en la mayoría de los casos, una evaluación muy global, haciendo referencia a lo que se ha conseguido y a lo que queda por hacer (correspondería al modelo educativo en el que se evalúa desde una perspectiva longitudinal, totalizadora, global). Hace falta concretar qué se evalúa y cómo se llevará a cabo esta evaluación (modelo actual de responsabilidad, en el que se han de priorizar unos contenidos, no se puede dar respuesta a todo y por tanto no se puede evaluar todo; perspectiva transversal), es decir, señalar unos indicadores de evaluación con la finalidad de comprobar objetivamente si se ha resuelto o no el conflicto, de acuerdo con los objetivos de intervención fijados, y así,

evaluar los procesos para reconducir el seguimiento, y así conseguir una mayor eficacia de la intervención.

Algunas de las incidencias o dificultades que nos hemos encontrado durante el desarrollo del PEI han sido las siguientes:

-La **flexibilidad, dinamicidad** del trabajo del DAM hizo que durante la experimentación del PEI tuviéramos que adoptar una metodología de trabajo flexible: en ocasiones surgieron imprevistos que hicieron que las entrevistas empezaran a una hora diferente de lo previsto o que se tuvieran que aplazar.

-La **pluralidad de funciones del DAM** (ejecución de medidas de la jurisdicción ordinaria, de la jurisdicción especial de menores; desarrollo de diversos programas de intervención, con objetivos y contenidos diferentes ...) hace que se prioricen algunas; por ejemplo, el contacto con los menores, la intervención-acción para la consecución de los objetivos planteados y, otras como el registro de la reflexión sobre la intervención, sobre la propia acción, quedan en un segundo término.

Esto supuso que, en ocasiones, se aplazaran entrevistas por no tener el trabajo elaborado sobre el programa propuesto; también la falta de hábito en hacer esta reflexión por escrito contribuía a ello. Esto ocurrió en algunos casos al principio del estudio; en la entrevista inicial alguno de los DAMs planteó que no había realizado el diseño del estudio, o sólo había realizado una parte, por no haber entendido el encargo que se le hacía, o por tener dificultades en la elaboración de alguno de los elementos, principalmente en los siguientes:

-estrategias, cómo se ha de intervenir;

- hipótesis, en qué aspectos se ha de intervenir, y
- evaluación, cómo evaluar la consecución o no de los objetivos.

-Impuestas por **el propio formato del PEI**. El formato del PEI propuesto, en dos hojas, una para el área familiar y otra para el área del menor supone hacer una programación diferenciada. Algunos DAMs opinan que de esta forma se interviene en aspectos, por ejemplo del área familiar, que si no se hiciera la programación de esta área no se incidiría.

Pero para otros DAMs este formato no ha sido operativo, argumentando que sería mejor hacer una valoración y un planteamiento de hipótesis más global, ya que la situación del menor afecta a la realidad familiar y viceversa.

Una vez descritas las principales incidencias que se presentaron durante el desarrollo del PEI, a continuación pasamos a analizar aquellos aspectos que inciden en la significatividad e importancia de llevar a cabo la planificación de la intervención.

La intervención debe ser una actuación intencional y sistemática, de ahí la importancia de la confección de un PEI que nosotros centramos en torno a dos factores: la sistematización de la intervención y la reflexión sobre la acción.

Resulta difícil encontrar indicadores que abarquen la realidad compleja del campo social en que se mueve el DAM y, por tanto, **sistematizar la intervención**. Pero la diversidad de programas que desarrolla el DAM en medio abierto hace que estos tengan que estar bien definidos, y así facilitar el trabajo, y a su vez aumentar la eficacia de la intervención del DAM; ha de haber un soporte instrumental que permita diseñar y desarrollar los programas de intervención.

El hecho de que en el modelo de diseño del PEI haya una relación de descriptores que permita centrar la atención en cosas específicas, un listado de objetivos en el que se encuentran reflejadas muchas de las cosas que se plantean ..., facilita la elaboración del programa.

La utilización de este instrumento, por la forma en que se estructura (una hoja en la que se registran los descriptores, valoración, hipótesis, objetivos, estrategias, recursos y evaluación), supone un esfuerzo de síntesis ya que el PEI contiene de forma sintética toda la información significativa desde el punto de vista educativo.

El DAM está acostumbrado a trabajar de una determinada manera y el hecho de tener que utilizar un instrumento nuevo, como toda innovación, supone al principio cierta dificultad. La intervención del Dam responde a la forma de ser de cada uno; en cambio, la manera en que el DAM ha de trabajar y la intervención que se ha de hacer son cosas que siempre han quedado abiertas, con unas directrices muy generales. Profundizar en el método de trabajo del DAM va en beneficio de perfilar más el tipo de intervención.

Se ha de planificar la intervención y registrar la evolución del caso y así **reflexionar sobre lo que se va haciendo** y consiguiendo, permitiéndonos poder orientar la acción y a la vez aportar nuevas pautas de intervención.

El DAM reflexiona sobre su intervención pero, normalmente, no lo plasma por escrito, por diferentes motivos:

- .en la práctica, la falta de hábito en realizar un trabajo sistematizado significa tener que hacer un esfuerzo;
- .en la actividad diaria queda poco tiempo para reflejar por escrito las reflexiones que se hacen sobre la acción.

El DAM programa la intervención cuando hay un cambio significativo en la situación del menor, a partir de la cual es necesario plantearse una modificación de la intervención y cuando se ha de elaborar el informe de seguimiento que se ha de dirigir al Juzgado de Menores.

El PEI es esencialmente un instrumento que sirve para **reflexionar sobre la acción**, y para **programarla y planificarla**; en definitiva, para perfilar la intervención.

También el PEI podría utilizarse en diferentes situaciones:

.en la supervisión metodológica: comentar un caso, cuando la información de que se dispone y la programación del caso están registrados, resulta más operativo;

.la realización del traspaso del caso o si ha de intervenir otro profesional en el seguimiento, el registro de toda la información y evolución del caso facilita esta tarea.

Para acabar el apartado de las conclusiones queremos hacer énfasis en la realidad en que se inscribe nuestro trabajo, ya que la situación actual hace que cobre mayor relieve nuestra propuesta.

El estudio que presentamos se inserta dentro de un marco administrativo y legislativo en proceso de cambio, en un momento en que se pasa de un modelo educativo a un modelo de responsabilidad, por lo que el hecho de que se plantee una forma de intervenir más sistematizada y "ordenada" facilita y operativiza de forma muy significativa la intervención. El PEI orienta los procesos, da soporte y pautas en un momento en que se hace necesario integrar estos cambios; de ahí su utilidad y eficacia para el desarrollo de la intervención.

En definitiva, en un contexto como el que hemos descrito en el relato del estudio, la intervención se basa en el principio de intervención mínima, hay una temporalización de las medidas, ... se han de concretar más los procesos de intervención (lo cual se ve facilitado con la sistematización de la intervención, ofreciendo pautas de cuáles pueden ser los objetivos de la intervención, las estrategias a utilizar para llevar a cabo los seguimientos y la acción del DAM, ...) y el DAM debe hacer un esfuerzo por buscar puntos de equilibrio entre la reflexión y la intervención-acción, para que la intervención dé respuesta a los criterios establecidos a partir del modelo de responsabilidad.

Es un trabajo abierto, en el que se han conseguido unas cosas y otras muchas quedan por hacer; por ello nos permitimos realizar una serie de propuestas con el objetivo fundamental de señalar los puntos esenciales que deberían de delimitar la continuación de este estudio.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

E.-PROPUESTAS.-

Planteamos las propuestas a dos niveles: uno general, sobre la intervención en el campo de la Justicia de Menores, y otro más concreto, referente a la metodología de intervención en este ámbito. En relación a este segundo nivel de propuestas nos hemos planteado el último objetivo de nuestro trabajo: **diseñar pautas y orientaciones que faciliten el trabajo de los profesionales del campo social para la elaboración de programas de intervención educativos individualizados.**

Propuestas generales:

.Diseñar una política global de actuación en el campo de los menores y jóvenes, primero a nivel intradepartamental (de los diferentes servicios o secciones de un mismo departamento), y después a nivel interdepartamental (de los diferentes departamentos que tienen competencias en este ámbito -sanidad, trabajo, juventud, educación, bienestar social y justicia, principalmente-) y, a su vez, diseñar programas de actuación a este nivel y dar a conocer los resultados y la evolución de éstos.

.Diseñar proyectos de atención a la infancia, no como acciones aisladas y puntuales, sino como partes integrantes de un todo, de un proyecto en el tiempo -longitudinal- que abarque desde las intervenciones iniciales que se llevan a cabo hasta las que se implementan para la plena emancipación del individuo. De esta manera, al haber un proyecto global y un seguimiento de éste, las intervenciones se dirigen hacia un objetivo común: asegurar el desarrollo del individuo como ser social.

.En la intervención con menores, de acuerdo con el modelo de Justicia de Menores actual (modelo de responsabilidad), el menor se ha de responsabilizar ante la sociedad y sus normas, pero también la sociedad debe responsabilizarse ante los jóvenes, por lo que:

-se han de desarrollar estructuras sociales para **prevenir la delincuencia** y la comunidad ha de ser el recurso principal de la prevención. Se ha de promover el diseño de programas de intervención que potencien el desarrollo, a nivel comunitario, de iniciativas de tipo educativo, social y asistencial, que a través de instancias públicas y privadas (que interactúan en el ámbito de la infancia y adolescencia) den cobertura a las necesidades de los menores y jóvenes y de su familia, y así impulsar la prevención;

-la sociedad ha de ser un vehículo activo de la **integración del individuo**, a través del **tratamiento** de situaciones que los afectan: fracaso escolar, consumo de drogas ... Para resolver los problemas del menor se ha de dar una atención específica al menor y al entorno en el que se desenvuelve, propiciando actuaciones y tareas conjuntas a ambos niveles.

.Potenciar las medidas en las cuales el menor resuelva los conflictos con la víctima o con la sociedad, que respondan a una intervención responsabilizadora (relacionar los hechos con sus consecuencias y a los autores de los hechos con las víctimas) y a una intervención judicial mínima, ambos principios del modelo de responsabilidad.

.Potenciar grupos de trabajo interdisciplinares entre los diferentes profesionales que intervienen directamente en la adopción de la medida judicial (jueces, fiscales y personal del Juzgado de Menores) y los que llevan a cabo la ejecución de dichas medidas (DAMS, equipo de centros, ...), que permitan la coordinación y el trabajo conjunto.

.Planteamiento conjunto de programas educativos individualizados entre los diferentes profesionales que intervienen en el caso, en aras a trazar una misma línea de trabajo y evitar la repetición, diversidad y dispersión de las actuaciones.

.A nivel institucional se han de generar mecanismos que permitan **avanzar de un modelo educativo a un modelo de responsabilidad**: programar jornadas, seminarios, grupos de trabajo en los que se puedan debatir estrategias para adecuar la metodología de trabajo a los nuevos planteamientos de la intervención.

.Conseguir la mayoría de edad penal a los 18 años y establecer medidas especiales para los jóvenes entre 18 y 21 años, como ocurre en otros países europeos (Francia, Alemania, Suecia, ...) y como se recoge en diferentes documentos europeos (véase la Carta Europea de Derechos del Niño aprobada por el Parlamento Europeo el 8 de Julio de 1992, en la que se recoge que la edad mínima para exigir responsabilidades penales debe ser los 18 años).

Propuestas referidas a la metodología de intervención:

.Sistematizar la intervención teniendo en cuenta el nuevo modelo de responsabilidad que se propone desde el marco administrativo y legislativo.

.A nivel institucional también se ha de establecer un espacio para reflexionar sobre la acción y hacer su registro (al igual que se potencian o formalizan espacios para actividades como la supervisión metodológica, semanal o quincenalmente).

.Acompañar el trabajo de una formación que ayude a romper rutinas, a desarrollar la acción y la reflexión sobre dicha acción: criterios de evaluación, técnicas de intervención (entrevista, trabajo en grupo, observación, etc.).

.Realizar el registro de datos una vez se ha realizado la observación, la entrevista, ... en el **protocolo de observación**, donde han de contemplarse los aspectos relevantes para la intervención.

.Profundizar en el análisis sobre el caso para diferenciar y determinar aquellos **aspectos sobre los que el DAM debe intervenir** o no, teniendo en cuenta cuáles son las necesidades educativas que como profesional de la intervención en el campo de la justicia juvenil debe asumir.

.Plantear **objetivos** de acuerdo a los determinantes que condicionan la situación (temporalización de las medidas, posibilidades de intervención, ...), que sean abordables desde la intervención, en el marco contextual actual de la Justicia Juvenil.

.Establecer unas acciones que permitan al menor/joven actuar más activa y responsablemente. Profundizar en **estrategias** relacionadas con la responsabilización del menor, el entrenamiento en habilidades sociales, ...

.Potenciar los **recursos** que facilitan la integración de los menores/jóvenes en servicios de oferta generalizada para otros grupos de población y evitar la potenciación de recursos de uso exclusivo para menores/jóvenes bajo medida judicial.

.Diseñar instrumentos y/o técnicas de **evaluación** que permitan comprobar objetivamente la consecución de los objetivos planteados.

.Aplicación del programa a otros profesionales del campo social y ampliación/desarrollo del material sobre cada uno de los componentes del PEI.

A partir de las conclusiones y propuestas a las que se ha llegado en el trabajo que presentamos, se generan ideas sobre cuáles podrían ser futuras líneas de investigación en relación al campo de estudio:

-Realizar estudios comparativos de la evolución del Programa Educativo Individualizado en otros territorios y/o a través de otros profesionales que intervienen en procesos de integración social (educadores especializados en medio abierto, en centros, ...).

-El diseño de programas de formación permanente para los DAMs.

-Analizar la adecuación metodológica de la intervención, que se requiere para pasar de un modelo educativo a un modelo de responsabilidad.

-Diseñar y evaluar diferentes instrumentos y material didáctico para trabajar aspectos de la intervención en procesos de integración social (autoconcepto, relaciones familiares, ...), con la finalidad de dar una respuesta más eficaz y adecuada.

-Analizar cómo se adecua la metodología de intervención a cada una de las diferentes medidas que ejecuta el DAM en medio abierto, teniendo en cuenta que cada una de ellas plantea unos objetivos y contenidos diferentes.

Concluiremos el trabajo haciendo referencia a lo que el presente estudio nos ha aportado personal y profesionalmente. El poder analizar una realidad después de haber estado durante cuatro años trabajando en el campo de la justicia de menores y con una perspectiva también de cuatro años, ha supuesto:

.a nivel personal: contactar con una realidad ya conocida, pero desde otra perspectiva, desde el análisis y la reflexión. Ha permitido poder incidir en aspectos y situaciones de la metodología de intervención del DAM, "experimentadas" con anterioridad aunque, algunas veces, somos conscientes de haber tenido que hacer esfuerzos para mantener esa objetividad y perspectiva;

.a nivel profesional: conectar con una serie de estudios y trabajos que sobre la metodología de intervención en medio abierto se están llevando a cabo en estos últimos años, y en un momento en que los cambios contextuales, administrativos y legislativos apuntan en el sentido del estudio. Es decir, el planteamiento de una intervención

responsabilizadora requiere de una sistematización y concreción de las acciones a desarrollar por los profesionales. En definitiva, se plantean nuevas perspectivas de estudio y análisis a partir de esta realidad contextual emergente.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CAPITULO IV : BIBLIOGRAFÍA.-

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

AGUILERA i altres (1983): Projecte reeducatiu per al menor inadaptat. Rosa Sensat. Barcelona.

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1981): Una nova alternativa de serveis per a la Infància.

(1985): Qüestions de delinqüència. Col·lecció Quadernets de Joventut.

ALAN, N. y PEARSON, F.S. (1987): "Hacia una integración de las teorías criminológicas" en Garrido, V y Vidal, M^a B.: Lecturas de Pedagogía correccional . Nau LLibres. Valencia. Pág. 35-62.

ALAYON, N. (1992): "Ausencia de equidad y retorno a la beneficencia" en Revista de Trabajo Social. N^a 125. Marzo. Barcelona.

ALBRECHT, P.A. (1990): El derecho penal de menores. PPU. Barcelona.

ALONSO VAREA, J.M. (1992): "La Protección a la Infancia ¿contribuye a mantener la Homeóstasis Social?" en Revista de Trabajo Social. N^o125. Marzo. Barcelona.

ALVAREZ ROJO, V. (1984): Diagnóstico pedagógico. Ediciones Alfor. Sevilla.

ALVAREZ, V.B. (1979): Pedagogía popular en grupos marginados. Zero. Madrid.

AMORÓS, P. (1987): La adopción y el acogimiento familiar. Narcea. Madrid.

(1989): Situación actual de los servicios de adopción y acogimiento familiar: años 1988. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid

(1990): Situación actual de los Servicios y adopción y acogimiento familiar. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid.

(1992): "Programa d'acolliment familiar especialitzat de la Direcció General d'Atenció a la Infància" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

AMORÓS, P. (1993): Metodologia d'intervenció en medi obert. Centre d'estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya.

ANDER EGG, E. (1980a): Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Editorial El Ateneo. Barcelona.

(1980b): Técnicas de investigación social. El Cid Editor. Buenos Aires.

(1982): Metodología del trabajo social. Editorial El Ateneo. Barcelona.

(1988): Técnicas de investigación social. Humanitas. Buenos Aires.

(1988): Manual de prácticas de observación. Méjico. Trillas.

ANDER EGG, E. y AGUILAR, M.J. (1988): Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Humanitas. Buenos Aires.

ANGUERA, M^a T. (1985): Metodología de la observación en las Ciencias Humanas. Cátedra. Madrid.

ANGULO GRACIA, F. (1988): "Delinqüència i abandonisme en la infantesa" en Justícia i infància maltractada. Papers d'Estudis i Formació. Abril. Nº 3. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pág. 45-50.

ANTÓN, J. (1989): "Ordenamiento jurídico burgués y cuestión social" en Historia ideológica del control social. España-Argentina, siglos XIX y XX. Bargalli y Mari (Coords). PPU. Barcelona.

APEEC (Associació Professional d'Educadors Especialitzats de Catalunya) (1991): Tasques, funcions i perfil professional de l'educador especialitzat en medi obert. Juliol. Lleida.

(1992): Dossier: El Educador Especializado. Marzo. Barcelona.

ARAMBURU, L. i VAL, A. (1992): "La coordinació entre els serveis socials d'atenció primària i els especialitzats en infància i adolescència" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

AROCA, C. y GARRIDO, V. (1987): "La evaluación de los programas de delincuentes juveniles :una descripción de los programas en la ciudad de Valencia" en Lecturas de pedagogía correccional (Garrido, V. y Vidal, M^a B.). Nau Llibres. Valencia. Pág. 149-173.

ARQUE, M. (1988): "La situación del menor en el área de bienestar social" en Menores. Nº 9. Pág. 63-67.

ASENSIO, J.M. (1989): L'agressivitat a l'escola. CEAC. Barcelona.

AUGER, L. (1991): Ayudarse a sí mismo. Una psicoterapia mediante la razón. 5ª edición. Sal Terrae. Santander.

(1992): Ayudarse a sí mismo aún más. Sal Terrae. Santander.

AYERBE, P. (1989): "Pedagogía de inadaptados sociales" en VII Cursos de verano en San Sebastián. Pedagogía Social y educación no escolar. Dirigido por F. Etxeberría. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

(1991): "Hacia un análisis de la inadaptación social" (Pág. 31-46) y "Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales" (Pág. 47-92) en Pedagogía de la marginación. Editorial Popular. Madrid.

BADIA, O. i RUIVIEJO, M. (1989): "L'internament: entre d'altres, una mesura educativa" en Jornades sobre Educació i Control: el tractament institucional en el marc de la justícia de menors. Pág. 123-138. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

BANDURA, A. (1987): Teoría del aprendizaje social. Espasa Calpe. Madrid.

y WALTERS, R.H. (1987): Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Universidad. Madrid

BARDIN, L. (1986): Análisis de contenido. Akal. Madrid.

BARGALLI, R. y MARI, E.E. (Coords.) (1989): Historia ideológica del control social.España-Argentina, siglos XIX y XX. PPU. Barcelona.

BARDIN, L. (1986): Análisis de contenido. Ediciones Akal. Madrid.

BAULENAS, G.; GRACIA, T. y MAYOL, I. (1989): "La repercusió educativa del consum de drogues en menors amb conflicte social" en Papers d'Estudis i Formació. Pág. 41-54. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

BELDA, J.F. (1991): "La animación sociocultural, un enfoque integrador en la intervención con menores inadaptados" en Pedagogía de la marginación. Editorial Popular. Madrid.

BERKOWITZ, P.M. y ROTHMAN, E.P. (1984): El niño problema. Diagnóstico y tratamiento psicoeducacional en el aula. Paidós. Barcelona.

BISCARRI, J. i altres (1985): Socialització infantil i dinàmica del grup-classe. Dilagro. Lleida.

BLANCHET, A. y otros (1989): Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario. Narcea. Madrid.

BONAL, R. (1991): La pedagogia al carrer. Teoría i pràctica de l'educador de carrer. Editorial Claret. Barcelona.

BRAVO y otros (1981): La pràxis de la educació especial. 3ª edic. Nova Terra. Barcelona.

BRAVO, Ch.; GARCIA-DIE, Mª T. y FERNANDEZ, M. (1992): Model curricular. INTRESS. Barcelona.

BRENNAN, W.K. (1988): El currículum para niños con necesidades especiales. MEC y Siglo XXI. Madrid.

BUENO, A. (1990): Nens del carrer. Medi social desafavorit i conducta infantil. Cristianisme i Justícia. Barcelona.

BUENO, J.R. (1987): "A la búsqueda de un modelo de servicios sociales" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 128-135. Nº 108. Diciembre. Barcelona.

BUSCALLA, R. (1991): "Acció educativa i contenidora en un centre tancat" en Xé JORNADES. Aniversari del traspàs de competències en matèria de Protecció i Tutela de Menors. Sant Cugat del Vallès. Barcelona. Desembre.

BUXARRAIS i altres (1990): Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència. Edicions 62. Rosa Sensat. Barcelona.

CABRA, M.A. y CAÑÓN, E. (1987): "Desarrollo de los Servicios Sociales tras la implantación de la democracia en España (1975-1987)" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 82-91. Nº 108. Diciembre. Barcelona.

CAMPS, V. (1988): "Teoría de los valores" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 6-9. Nº 112. Diciembre. Barcelona.

CANDEDO, M^a D.F. (1986): "Bases para un proyecto de intervención socioeducativa a nivel local" en Fundamentos de animación sociocultural (J.M^a Quintana). Pág. 140-158.

CANOVAS, R. (1989): "Delincuencia, respuesta a una agresión social" en SURGAM. Nº 408. Julio-Agosto. Valencia. Pág. 29-33.

CARBONELL, J. (1989): "El fracaso escolar" en Encuentros en la marginación. Pág. 119-132. Fundación Sol Hachuel. Madrid.

CARMONA, I. (1988): "La asistencia social en la España de los Austrias" en Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social. Seminario de Historia de la Acción Social. Consejo General de Asistentes Sociales. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2^a edición. Pág. 69-88. Madrid.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Marínez Roca. Barcelona.

CARRASCO, J. B. (1984): Como prevenir el fracaso educativo. Anaya. Madrid.

CASADO ESQUIUS, L. (1987): "Las relaciones de inadaptación" en Justícia i intervenció comunitària. Papers d'Estudis i Formació. Nº 2. Juliol. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona. Pág. 77-82.

(1991): "La formació als anys 90: noves estratègies per a nous i antics problemes" en La formació en l'àmbit de la Justícia. Papers d'Estudis i Formació. Setembre. Núm. Especial. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pág. 9-12.

CASAMAYOR, G. (1989): La disciplina en la escuela. Ed. Graó. Barcelona.

CASAS, F. (1988): "Las problemáticas sociales de la infancia en Cataluña, hoy" en RTS. Revista de Trabajo Social. Nº 110. Junio. Pág. 148-157. Barcelona.

(1989): Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales. PPU. Barcelona.

CASAS, M.P. (1991): L'educador social: Problemàtica y Formació. Tesis Doctoral dirigida pel Dr. Enrique Fuentes Goyanes. Departament d'Educació i Psicologia. Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat de Barcelona. Divisió VII. Tarragona.

CASTELLA, A. (1986): "Línies generals de l'avantprojecte de la Llei de Protecció de Menors" en Reflexions entorn al tractament en llibertat. Cap a una nova Justícia per a menors. Papers d'Estudis i Formació. Setembre. Nº 1. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pág. 17-25.

(1989): "Educar-se o sotmetre's? La inserció d'infants i adolescents" en Jornades sobre educació i control: el tractament institucional en el marc de la justícia de menors. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pág. 13-25.

CASTIÑEIRA, A. (1990): Societat civil i estat del benestar. Portic. Barcelona.

CEA D'ANCONA, M^a A. (1992): La justicia de menores en España. Centro de Investigaciones Sociológicas. Nº 127. Siglo XXI. Madrid.

CEBREIRO LÓPEZ, B. (1992): La iniciación: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL
(1988): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. Serie Documentos. Nº 7. Diciembre. Madrid.

CHARLOT, B. (1981): Educación, cultura e ideología. Anaya. Madrid.

CLEMENTE, M. (1989): "Elaboración de un modelo psicosocial explicativo de la delincuencia femenina" en Papers d'estudis i formació. Nº 5. Pág. 65-83. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

COHEN, S. (1988): Visiones de control social. PPU. Barcelona.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): Métodos de investigación educativa. Editorial La Muralla. Madrid.

COLECTIVO IOE (1987): "Recursos y agentes sociales que intervienen en el sector de menores marginados" en La marginación de menores en España. Investigación sociológica. 1ª fase. Cáritas. Madrid.

COLEMAN, J.S. y HUSEN, T. (1989): Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio. Narcea. Madrid.

COLL y otros (1988): El marco curricular en una escuela renovada. MEC. Madrid.

COLOM CAÑELLAS, A.J. (1992): Modelos de intervención socioeducativa. 2ª edición. Narcea. Madrid.

COLOMER, M. (1988): "La influencia del proceso histórico en los valores del trabajo social" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 16-21. Nº 112. Diciembre. Barcelona.

COMES, G. (1991): "Centres educatius y barreres" en L'escola monument cívic. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació. Facultat de Filosofia i Lletres. Tarragona. Pág. 25-32.

COMIN (1990): Factors de risc lligats a l'estil de vida en l'edat evolutiva. El projecte FRISC DE BARCELONA. Herder. Barcelona.

COMISSIÓ Nº 2 D'ATENCIÓ PRIMÀRIA (1986): "Perfils professionals i programes de formació bàsica i continuada". Document de treball. Maig. Departament de Treball Social. Escola Universitària de Treball Social. Barcelona.

CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES (1988): De la beneficencia al Bienestar Social. Cuatro siglos de acción social. Seminario de Historia de la Acción Social. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2ª edición. Siglo XXI. Madrid.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1992): "¿Teoría crítica o actitud crítica? Ideologización y autonomía en la investigación en la acción". Comunicación presentada al Simposium Internacional "Teoría crítica e investigación-acción". Marzo. Valladolid.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid.

CORONADO, Mª J. (1987): "Situación jurídica del menor en España" en Menores Marginados. Cáritas. Revista Mensual. Nº 265. Mayo. Madrid.

(1992): "El contingut de les mesures i els criteris de selecció" en Papers d'Estudis i Formació. Nº 11. Desembre. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Pág. 55-65.

COSSIO, J.R. (1989): Estado social y derechos de prestación. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.

COSTA, J. (1984): "Socio-gènesi de la inadaptació social" en Pedagogia Terapèutica e inadaptados en Catalunya. Ediciones Universitat de Barcelona. Barcelona.

COSTA, M. (1987): "Escoles marginades" en Elements d'Acció Educativa. Guix. El nen marginat social. Octubre. Nº120. Serveis Pedagògics. Barcelona.

CUBELLS, F. (1984): La protección del menor. Editorial Católica. Madrid.

CUESTA, J. (1985): "La sanción de Trabajo en Provecho de la Comunidad" en Jornadas de Trabajo en Provecho de la Comunidad. Consejo Superior de Protección de Menores. Ministerio de Justicia.

(1988): "Evolución de la previsión social española en el primer tercio del siglo XX: los primeros seguros sociales en los años veinte" en Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social. Seminario de Historia de la Acción Social. Consejo General de Asistentes Sociales. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2ª edición. Pág. 195-226. Madrid.

C.V.B.S. (1987): Principios básicos de actuación en el ámbito de los servicios sociales para la infancia y la juventud. Documentos de Bienestar Social. Consejo Vasco de Bienestar Social.

DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1975): Psicología de la educación. II. Oikos Tau. Barcelona.

DE KETELE, J.M. (1984): Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Visor. Madrid.

DELORME, Ch. (1982): De la animación pedagógica a la investigación-acción. Narcea. Madrid.

DELVAL, J. (1989): Crece y piensa. 6ª edición. Laia. Barcelona.

DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL (1988): Recomanacions sobre Serveis Socials d'Atenció Primària. Col.lecció Serveis Socials d'Atenció Primària. Nº 2. Barcelona.

(1991a): L'atenció a la infància a Catalunya. Col.lecció Debats per al Benestar Social. Nº 1. Barcelona.

(1991b): Disposicions sobre família i infància. Col.lecció Dret dels Serveis Socials 2. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1992a): Disposicions generals de serveis socials. Col.lecció Dret dels Serveis Socials 1. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1992b): Memòria del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya. 1988-1991. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1992c): Llibre blanc de legislació d'infància. Direcció General d'Atenció a la Infància. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1992d): Guia de l'acolliment. Direcció General d'Atenció a la Infància. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1984): Disseny curricular per a l'elaboració de programes de desenvolupament individual. 2 Àrea de Socialització. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1986): L'educació especial a Catalunya. Documents d'Educació Especial. Nº 8. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1988): Document Informe del Debat sobre la Reforma Educativa. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989): Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'Aula d'Educació Especial. Documents de l'Educació Especial Nº 2. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1990a): Disseny Curricular. Ensenyament Primari. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1990b): Programa d'educació compensatòria. Diversitat, marginació i organització escolar. Document fotocopiat. Juny. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1990c): "Memoria de los Programas de Educación Compensatoria. Escuela Rural". Documento informativo. Octubre. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1991): Documents d'Educació Especial. Nº 13. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (1983) : Memòria 1982. Direcció General de Protecció i Tutela de Menors. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1984): Dos anys de tractament en llibertat: criteris d'actuació. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1985): Criteris de tractament en medi obert. III Jornades de Treball. Direcció General de Protecció i Tutela de Menors. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1986a): Cinc anys per a la dignitat i l'educació en llibertat dels nostres infants i adolescents. Direcció General de Protecció i Tutela de Menors. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1986b): Memoria 1984. Direcció General de Protecció i Tutela de Menors. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1987a): "Bases per a la concreció del Projecte Educatiu Individual i la seva avaluació". Document de treball. Servei de Medi Obert. Gener. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1987b): "El recurso como una técnica y la técnica del recurso en el proceso de seguimiento en medio abierto" en Jornadas sobre educación y control. Equipo de Medio Abierto de las Comarcas Meridionales. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1988): Jornades: Justícia i canvi social. El futur de la Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1989a): "Principis generals d'actuació del Servei de Medi Obert". Document de treball. Servei de Medi Obert. Octubre. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1989b): El dret penal i la víctima. Cap a una privatització del sistema. Resum de les ponències. Centre d'Estudis i Formació. Desembre. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (1990a): "Noves formes d'intervenció educativa en la Justícia Juvenil: la conciliació i la reparació". Document de treball. Direcció General de Justícia Juvenil. Servei de Medi Obert. Febrer. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1990b): "Programa d'intervenció en Llibertats Provisionals". Servei de Medi Obert. Direcció General de Justícia Juvenil. Gener. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1990c): Projecte tècnic del Servei de Medi Obert. Direcció General de Justícia Juvenil. Servei de Medi Obert. Maig. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1990d): Estudi sobre la utilització de recursos socials i educatius en medi obert. Direcció General de Justícia Juvenil. Servei de Medi Obert. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1991a): 10 anys de competències en menors. Dossier de documentació de menors. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1991b): La justícia juvenil a Catalunya avui. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1991c): Projecte tècnic dels equips d'atenció immediata de Catalunya. Direcció General de Justícia Juvenil. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1991d): "Informe sobre la reparació directa efectua AFC Metropolità de Barcelona, S.A." Document informatiu. Equip de Mediació. Generalitat de Catalunya. Febrer. Barcelona.

(1991e): "Projecte-proposta per a regular els internaments de joves entre 16-18 anys sotmesos a la jurisdicció ordinària en centres de reforma". Direcció General de Justícia Juvenil. Maig. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1992a): "Noves formes d'intervenció educativa en la justícia juvenil: la conciliació i la reparació" en El dret penal y la víctima. Papers d'Estudis i Formació. Març. Nº 8. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Servei de Medi Obert de la Direcció General de Justícia Juvenil. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pàg. 197-210.

(1992b): "Programa de prestació de serveis en benefici de la comunitat". Document Informatiu. Servei de Medi Obert. Octubre. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1992c): "Programa de mediació / reparació". Servei de Medi Obert. Octubre. Barcelona.

(1992d): "Programa d'acolliment de menors infractors per una altra persona o nucli familiar". Direcció General de Justícia Juvenil. Generalitat de Catalunya. Novembre. Barcelona.

(1993a): "Proposta del programa d'amonestació". Equips d'Atenció Immediata. Gener. Secció Territorial de Lleida.

(1993b): "Proposta programa d'assistència educativa". Servei de Medi Obert. Febrer. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (1993c): "Programa de Llibertats Provisionals amb assistència educativa. Procés d'implantació del projecte i situació actual. Servei de Medi Obert. Generalitat de Catalunya. Febrer. Barcelona.

(1993d): Memòria del Departament de Justícia 1992. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

(1993e): "Principis bàsics d'actuació de la Direcció General de Justícia Juvenil". Document informatiu. Direcció General de Justícia Juvenil. Generalitat de Catalunya. Octubre. Barcelona.

(1993f): "Un modelo educatiu i de responsabilitat". Document informatiu. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DIAZ, A. (1990): "Alcobendas: Alternativas al tiempo libre infantil" en Infancia y Sociedad. Nº 4. Julio-Agosto. Pág. 125-129. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988). Editorial Santillana. Madrid.

DIEGO, F. (1988): Diseño curricular en el sistema de Protección de Menores. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona.

DIRECCIÓ GENERAL DE SERVEIS SOCIALS (1982): Ley de Integración Social de los Minusválidos. Generalitat de Catalunya.

DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (1983): Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Narcea. Madrid.

DOCUMENTACIÓ SOCIAL. Revista de Estudios sociales y de sociología aplicada (1989): Infancia moderna y desigualdad social. Enero-Marzo. Nº 74.

DONOSO, T. (1988): "Conflictos en grupos de adolescentes disociales (Modelo de Ayuda)" en RTS. Revista de Trabajo Social. Nº 109. Marzo. Barcelona. Pág. 150-153.

DÜNKEL, F. (1988): "La conciliación delincuente-víctima y la reparación de daños: desarrollos recientes del derecho penal y de la práctica del derecho penal en la comparación internacional" en Justícia i canvi social. El futur de la Justícia. Pág. 47-101. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

DUVA, J. (1993): "Los chicos de la "loca" y el tirón" en El País. Domingo, 15 de Agosto. Pág.18

ECHEITA, G. (1989): "Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente" en Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. MEC. Madrid.

EGEA, J. (1989): La protecció de menors a Catalunya. Els diferents règims de protecció (propostes de nova regulació). Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

ELLIOT, J. y otros (1986): Investigación-acción en el aula. Conselleria de Educació. Generalitat Valenciana. Valencia.

ELLIOT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.

EQUIP DEL CENTRE OBERT "DIOGENES" DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT (1985): Jornades sobre Centres Diürns. Cerdanyola.

EKMÁN, K. (1992): "Els drets de l'infant a Europa" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

EQUIP DE REDACCIÓ DE RTS (1991): "Taula rodona sobre Treball Social i Serveis Socials" en RTS. Revista de Treball Social. Nº 121. Març. Barcelona.

ESCAMEZ, J. (1992): "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales" en Actas X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Salamanca. Pág. 88-102.

ESPAÑOL, F. (1991): "Projecte d'intervenció i rol professional" en Xé Jornades. Aniversari del traspàs de competències en matèria de Protecció i Tutela de Menors. Sant Cugat del Vallès. Barcelona. Desembre.

FARRINGTON, D.P. (1989): "El desarrollo y la prevención de la delincuencia juvenil y adulta" en Jornadas sobre la reeducación del delincuente juvenil. Generalitat Valenciana. Valencia.

FERMOSO, P.(1980): Sociología de la educación. Ediciones Agulló. Madrid.

FERNÁNDEZ, J.L. y otros (1988): Marginados. Editorial Popular. Madrid.

FERNÁNDEZ, J. y SANTOS, M.A.(1992): Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Ediciones Aljibe. Archidona. Málaga.

FERRÁNDEZ, A. y JIMÉNEZ, B. (1990): Sequimientos y evaluación de los procesos didácticos. Materiales AFFA. Nº 19. Fondo Formación. Ejea de los Caballeros.

FISCALIA GENERAL DEL ESTADO (1992): "Instrucción nº 1/93: Líneas generales de actuación del Ministerio Fiscal en el procedimiento de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio" y "Instrucción 2/1993: El Ministerio Fiscal y el derecho a la intimidad de los menores víctima de un delito". Documentos informativos. Secretaria Técnica. Madrid.

FISCHER, G.N. (1992): Campos de intervención en psicología social. Narcea. Madrid.

FISHMAN, H.CH. (1990): Tratamiento de adolescentes con problemas: un enfoque de terapia familiar. Paidós. Barcelona.

FONT, T. y PORCEL, A. (1986): Material de trabajo social. Estudio sobre técnicas de trabajo social. Colegio de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Catalunya. Barcelona.

FORNS, M^a D. (1992): "Marco legal y criterios de escolarización de alumnos con necesidades específicas en Cataluña" en Revista de Educación Especial. Nº 10. Abril. Salamanca. Pág. 9-16.

FRANSOY, P. i altres (1986): Els nens de carrer. Edit. Saurí. Barcelona.

FRANSOY, P. (1989a): "La calle" en Encuentros en la Marginación. Pág. 15-35. Fundación Sol Hachuel. Madrid.

FRANSOY, P. (1989b): "Educació i control en medi obert: els delegats d'assistència al menor" en Jornades sobre Educació i Control: el tractament institucional en el marc de la justícia de menors. Pág. 159-190. Departament de Justícia. Barcelona.

FREEMAN, H.E. y SHERWOOD, C.C. (1981): Investigación social y política social. Editorial Tecnos. Madrid.

FREIRE, P. (1979): Pedagogía del oprimido. 21ª edición. Siglo XXI de España Editores. Madrid.

FUNES, J. (1977): "Qui són els joves delinqüents?" en Perspectiva Escolar. Octubre. Barcelona.

(1979): "De l'immigració a la marginación, passant per l'escola" en Perspectiva escolar. Nº 40. Desembre. Barcelona.

(1984): La nueva delincuencia infantil y juvenil. Paidós. Barcelona.

(1993): "De la construcció actual del concepte d'infància al concepte d'infància d'alt risc social" en Actes del Seminari: La Protecció als Menors, criteris operatius. Institut Tarragonès d'Antropologia. Tarragona.

FUSTER, N. (1991): "Los servicios sociales y los derechos individuales" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 52-57. Nº 122. Junio. Barcelona.

GAIRÍN, J. (1993): "Evaluación de Programas de Formación" en II Jornades Universitàries de reflexió i debat envers la pràctica docent. Febrer. UNED. Centre Associat de Cervera.

GALÁN, E. y otros (1987): "¿De la Beneficencia al Bienestar Social ... ? Apuntes para un debate" en Revista de Treball Social (RTS). nº 106. Juny. Pág. 142-149. Barcelona.

GARANTO, J. (1992): "Educación intercultural y personas con necesidades educativas especiales" en Actas X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Salamanca. Pág. 183-206.

GARAU, J. (1988): "La estructuración de servicios sociales para el menor" en Menores. Nº 10. Pág. 53-62.

GARCÍA de Blas, L. (1984): "Reforma de los Servicios Sociales y crisis económica" en Cuadernos INAS, nº 15-16. Pág. 65. Madrid.

GARCÍA, E. (1988): La justicia penal de menores: sistemas legales, garantías procesales y derechos humanos. UNSDRI (United Nations Social Defence Research Institute). Abril. Roma.

GARCÍA, I. (1992): "Derechos de la Infancia" en Revista de Muface. Nº 139. Agosto-Septiembre. Mutualidad General de Funcionarios del Estado. Madrid.

GARCÍA, Jaume (1991): "Psicopedagogia del noi inadaptat" en I Jornades de Formació per a Educadors Baix Llobregat. Col.lecció Pal de Paller.

GARCÍA, M. (compilador) (1989): El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Universidad Textos. Madrid.

GARCÍA, P. (1990): "Coordinación de Servicios Municipales para la atención del niño hasta los ocho años" en Infancia y Sociedad. Nº 4. Julio-Agosto. Pág. 81-91. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.

GARCÍA ROCA, Joaquín y otros (1991): "Metodología de la intervención social" en Pedagogía de la marginación. Editorial Popular. Madrid.

GARCÍA, V. dtor. (1991): Iniciativas sociales en educación informal. Rialp. Madrid.

GARRIDO, C. (1990): "Por qué se cuestiona la integración", en Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología. Vol.X. Nº1. Pág. 22-29.

GARRIDO, V. (1987a): Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento. Ed. Alhambra. Madrid.

(1987b): "Pasado, presente y futuro de la intervención con delincuentes" en Lecturas de pedagogía correccional. Nau Llibres. Valencia. Pág. 13-22.

(1989): "Programas educativos en delincuentes" en Pedagogía social y educación no escolar. VII Cursos de Verano en San Sebastián. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

(1990): Pedagogía de la delincuencia juvenil. CEAC. Barcelona.

GARRIDO, V. y VIDAL, Ma B. (1987): Lecturas de Pedagogía correccional. Nau Llibres. Valencia.

GARZA, de la F. y otros (1987): La cultura del menor infractor. Trillas. México.

GATTI, U. (1989): "Nuevas perspectivas y nuevas tendencias en la organización del sistema de la justicia de menores" en Jornades sobre educació i control: el tractament institucional en el marc de la justícia de menors. Pág. 61-80. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

GESELL, A. y otros (1980): Psicología evolutiva de 1 a 16 años. Editorial Paidós. Buenos Aires.

GESELL, A. (1987): El adolescente de 10 a 16 años. Paidós. Barcelona.

GIMÉNEZ SALINAS, E. (1984): "Organización de los servicios de Protección y Tutela de menores en Cataluña: reflexión crítica" en I Jornadas Andaluzas de Protección y Tutela de Menores. Ponencias. Dirección General de Justicia. Junta de Andalucía. Sevilla.

(1986): "Justicia de menores y ejecución penal" en Poder y Control. Nº 0. Pág. 213-236. Barcelona.

(1988): "Menores en conflicto: ¿Quién los protege?" en Revista de Treball Social. Nº 109. Barcelona.

(1989a): "¿Los menores no tienen derecho a la Constitución?: la reforma que no llega" en Jornadas sobre la reeducación del delincuente juvenil. Generalitat Valenciana. Valencia.

(1989b): "La conciliación víctima-delincuente como alternativa: riesgos y ventajas" en El dret penal i la víctima: Cap a una privatització del sistema. Resum de les ponències. Pág. 143-145. Desembre. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia.

(1993a): "La mayoría de edad penal en la reforma". Document fotocopiado.

(1993b): "La formación d'agentes" en Actes del Seminari: La Protecció als Menors, criteris operatius. Institut Tarragonès d'Antropologia. Tarragona.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar" en El marco curricular en una escuela renovada. MEC. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

GINÈ, C. (1989): Educació Especial: noves perspectives. Laia. Barcelona.

GINER, S. (1988): "Valores morales, intereses comunes y servicios sociales" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 82-83. Nº 112. Diciembre. Barcelona.

GISBERT, M. (1993): "La formación inicial y permanente de los profesionales de Educación Especial desde la perspectiva docente" en Actas de las X Jornadas Nacionales Universidad-Educación Especial. Pág. 99-110. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Tarragona.

GOBIERNO VASCO (1987): Principios básicos de actuación en el ámbito de los Servicios Sociales para la infancia y la juventud. Vitória.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.

GÓMEZ, M^a T. (1990): Propuestas de intervención en el aula. Narcea. Madrid.

GONZÁLEZ ECHEVARRIA, A. (1988): "Consideraciones sobre el papel de la familia en los procesos de socialización" en Revista de Treball Social. Nº109. Marzo. Barcelona.

GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Humanitas. Barcelona.

GONZÁLEZ PORRAS, J.M. (1985): La Tutela de los derechos del menor. Junta de Andalucía. Diputación Provincial. Sevilla.

GONZÁLEZ SOLER, O.E. et.al (1987): "Una propuesta de organización de los servicios sociales para menores" en Menores. Nº 3. Pág. 59-68.

GONZÁLEZ SOTO, A.P; JIMÉNEZ, B. y FERRERES, V. (1989): Modelos didácticos para la innovación educativa. PPU. Barcelona.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1992): "Interculturalismo y Universidad: retórica y realidad en la preparación de docentes para sociedades multiculturales" en Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II. Pág. 575-591. Salamanca.

GONZÁLEZ ZORRILLA, C. (1985): "La justicia de menores en España", epílogo en G. de Leo La justicia de menores. Teide. Barcelona.

GONZÁLEZ ZORRILLA, C. i FUNES, J. (1987): "Delinquència juvenil, justícia i intervenció comunitària" en Justícia i intervenció comunitària. Papers d'Estudis i Formació. Juliol. Nº 2. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Págs. 19-33.

GONZÁLEZ ZORRILLA, C. y GIMÉNEZ-SALINAS, E. (1988): "Jóvenes y cuestión penal en España" en Revista Jueces para la Democracia. Nº 3. Barcelona.

GRAWITZ, M. (1975): Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales. Tomo II. Biblioteca Hispano Europea de Ciencias sociales. Barcelona.

GRUP IGIA (1988): La repercussió educativa del consum de drogues en menors amb conflicte social. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona.

(1989): Límites de la intervención educativa en menores en riesgo social. La institución como herramienta educativa. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona.

GUASCH, M. (1991): La actuación educativa en el ámbito judicial. Un modelo socio-cognitivo de intervención en libertad. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Tarragona. Universidad de Barcelona.

GUERAU de ARELLANO, F. y TRESCENTS, A. (1987): El educador de calle. Rosselló Impressions. Barcelona.

GUITERAS, J. (1992): "Serveis socials especialitzats en l'atenció a la infància: aspectes legals, legislació catalana i dret comparat" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

GUTIEZ, P. (1989): "La influencia de la familia en la integración escolar" en Bordón. Vol. 41. Nº 4. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.

GUERRERO LÓPEZ, J.F. (1991): Introducción a la investigación etnográfica en educación especial. Amarú ediciones. Salamanca.
(1992): Estudio sobre los inadaptados (Diario de campo). Ediciones Aljibe. Málaga.

GUIX. Elements d'Acció Educativa (1985): Integració del nen diferent. Nº 98. Desembre. Serveis Pedagògics. Barcelona.
(1987): El nen marginat social. Nº120. Octubre. Serveis Pedagògics. Barcelona.

HARREMOES, E. (1990): "Reacción social ante la delincuencia juvenil desde una perspectiva del Consejo de Europa: resumen de las actividades del comité europeo para los problemas de la delincuencia. Pág. 53-57. Doble volumen especial sobre la Justicia de Menores desde una perspectiva internacional. Nº 39-40. Publicación de las Naciones Unidas. Nueva York.

HARRIS, D. (1990): La justificación del Estado de Bienestar: La Nueva Derecha versus la Vieja Izquierda. Ministerio de Economía y Hacienda. Instituto de Estudios Fiscales. Madrid.

HARRIS, R. (1989): Más allá del Estado de Bienestar. Instituto de Estudios Económicos. Madrid.

HEGARTY, S. y otros (1988): Aprender juntos. La integración escolar. (Prólogo de Alvaro MARCHESI). Morata. Madrid.

HERAS, M.P. (1986): "De la Beneficencia al Bienestar Social" en Cuadernos de Acción Social. Dirección General de Acción Social. Pág. 7-9. Nº 0. Julio-Agosto. Madrid.

HERAUT, J. Ch. (1985): "Algunas consideraciones a propósito de la noción de personalidad de los jóvenes inadaptados y delincuentes" en Jornadas de Estudio de la Legislación del Menor. Consejo Superior de Protección de Menores. Ministerio de Justicia.

HERNÁNDEZ, J. (1991): Acción comunicativa e intervención social. Editorial Popular. Madrid.

HIDALGO, A. y CANCIO, P. (1990): "El desarrollo psicosocial del ser humano" en Cuadernos de Pedagogía. Nº 186. Noviembre. Edit. Fontalba. Barcelona.

HIGUERAS, G. (1992): "Xenofobia en Suecia, la punta del iceberg" en El País. 1 de Marzo. Pág. 4. Barcelona.

HUSEN, T. (1981): La escuela a debate. Problemas y futuro. Narcea. Madrid.

ICASS i altres (1986): Proposta de criteris generals sobre requisits i mínims de qualitat pels equipaments residencials per a infants i joves a Catalunya. Document Informatiu. Comissió Tècnica: Institut Català d'Assistència i Serveis Socials, Àrea de Serveis Socials (Diputació de Barcelona) i Direcció General de Protecció i Tutela de Menors. Juny. Barcelona.

ICASS (1987): Programa Atenció a la Infància i Adolescència en Alt Risc Social. Document Informatiu. Servei d'Atenció a la Infància i Adolescència. Institut Català d'Assistència i Serveis Socials. Maig. Barcelona.

ICE (1983): Anàlisi de la realitat actual de les aules d'educació especial. Orientacions per al seu funcionament. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

INCHAUSPE, J.A. (1990): "Sobre estrategias de trabajo e implantación en la intervención comunitaria: un ejemplo práctico" en Revista de Treball Social. Nº 120. Diciembre. Pàg. 25-37. Barcelona.

INGLES, A. (1991): Els maltractaments infantils a Catalunya. Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Atenció a la Infància. Barcelona.

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (1993): Anuari estadístic de Catalunya 1992. Generalitat de Catalunya.

INTRESS (1991): Público-Privado y Bienestar Social. Elementos para el diálogo: Administración, Sociedad Civil y Mercado. Colección "Documentos de Servicios Sociales". Diciembre. Barcelona.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M^a C. (1979): El problema de la adaptación escolar. Anaya. Madrid.

(1987): Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación. UNED. Madrid.

JIMÉNEZ GALÁN, M^a J. y otros (1992): "La intervención en los servicios sociales comunitarios. Efectos sobre los procesos de cambio social" en Revista de Trabajo Social. Nº 125. Marzo. Barcelona.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, F. (1986): "Aulas de educación especial (AEE) como elemento integrador y/o marginador en la EGB" en III Congreso Internacional AEDES. Desajustes sociales y problemas de conducta en la infancia y adolescencia. Madrid, 25-27 de abril 1984. Dirección General de Acción Social. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Pág. 587-590.

JOHNSON, N. (1990): El Estado de Bienestar en transición: la teoría y la práctica del pluralismo de bienestar. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.

JUNGER-TAS, J. (1989): "La Justícia de Menors: passat i futur" en Jornades sobre Educació i Control: El tractament institucional en el marc de la justícia de menors. Pág. 27-60. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

KAZDIN, A. (1985): Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia. Martínez Roca. Barcelona.

LA GRECA, G. (1986): "Cap a una nova Justícia per a Menors" en Reflexions entorn al tractament en llibertat. Cap a una nova Justícia per a menors. Papers d'Estudis i Formació. Pág. 41-54. Nº 1. Setembre. Departament de Justícia. Barcelona.

LAMBERTH, J. (1982): Psicología social. Pirámide. Madrid.

LANG, J.L. (1980): La infancia inadaptada. Paideia. Planeta. Barcelona.

LEMPPE, R. (1979): Delincuencia juvenil. Herder. Barcelona.

LEO, G. de (1985): La justicia de menores. Teide. Barcelona.

(1987): "Una alternativa al tratamiento de los menores: la experiencia del Casal del Marmo en Roma" en Menores: la experiencia española y sus alternativas. Universidad Autónoma. Madrid. Pág. 155-170.

(1989): "Hacia una nueva racionalidad de la intervención educativa institucional" en Jornadas sobre Educación y Control: el tratamiento institucional en el marco de la justicia de menores. Pág. 111-122. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.

LEYENS, J.P. (1982): Psicología social. Herder. Barcelona.

LIEBERMAN (1984): Trabajo social, el niño y su familia. Ed. Pax. México.

LIMIA, J.C. y LUCENA, F.J. (1987a): "Mito y realidad de los Servicios Sociales" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 23-34. Nº 107. Septiembre. Barcelona.

(1987b): "Estado del Bienestar y política social: concepciones teóricas" en Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales. Monografía nº 13. Pág. 11-31. Madrid.

LÓPEZ ALONSO, C. (1988): "La acción social medieval como precedente" en Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social. Seminario de Historia de la Acción Social. Consejo General de Asistentes Sociales. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2ª edición. Pág. 47-68. Madrid.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, G.M. (1987): La defensa del menor. Tecnos. Madrid.

LÓPEZ, J. (1991): "Dos acontecimientos trascendentales en la legislación del menor" en Surgam (Revista Bimestral de orientación psicopedagógica). Nº 418. Marzo-Abril. Pág. 39-42. Valencia.

LÓPEZ, N. (1986): "Treball social des del Departament de protecció i Tutela de menors" en Revista de Treball Social. Nº 102. Pág. 58-81.

LÓPEZ CABELLO, P. (1989): "Instituciones educativas para menores marginados en la C.A.P.V." en VII Curso de Verano en San Sebastián. Pedagogía Social y Educación no escolar. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

LÓPEZ NUÑEZ, A. (1992): Los inicios de la Protección Social a la Infancia en España. CEPE. Madrid.

LOZANO, A. (1992): El profesorado de Educación Compensatoria: Análisis de su discurso. Tesis Doctoral inédita. Septiembre. Director: Dr. Eustaquio Martín Rodríguez. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. UNED. Madrid.

LUQUE, O. (direct.) (1988): La intervención psicosocial en programas de servicios sociales. Nau Llibres. Valencia.

LUTTE, G. (1991): Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy. Herder. Barcelona.

MALAGÓN, J.L. (1990): "Servicios Sociales: Proceso histórico" en Cuaderno de Servicios Sociales. Pág. 4-5. Nº 0. Sevilla.

MALLO, J. (1990): "Intervención policial con menores" en Policía. Nº 63. Diciembre. Centro de Publicaciones del Ministerio del Interior. Madrid.

MANN, L. (1983): Elementos de psicología social. 9ª reimpresión. Limusa. México.

MARCH, M.X. (1990): "La intervención educativa en el proceso de atención al menor. Sujeto de Protección" en Intervención educativa en Educación Especial. Actas de las Vas Jornadas de Universidades y Educación Especial. ICE. Universidad de Murcia.

MARROQUÍN, M. (1981): "La escucha activa como instrumento terapéutico en la relación de ayuda psicológica" en Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. Nº 27-28. Barcelona. Pág. 74-79.

(1982): La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff. Ediciones Mensajero. Bilbao.

MARTÍN, E. (1988): "Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria" en Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. MEC. Madrid.

MARTÍN GONZÁLEZ (1988): Psicología humanista, animación sociocultural y problemas sociales. Ed. Popular. Madrid.

MARTÍN, J. (1992): "Tres conceptos: recursos, activitats i coordinació dins l'àmbit de la intervenció socio-educativa amb menors objecte de mesures judicials" en Papers d'Estudis i Formació. Setembre. Nº 10. Pàg. 81-89. Generalitat de Catalunya.

MARTÍNEZ, A. (1987): "Cuestiones sobre Servicios Sociales Municipales" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 111-116. Nº 108. Diciembre. Barcelona.

MARTÍNEZ, B. (1986): La ayuda psicopedagógica, compensatoria de carencias ambientales. Narcea. Madrid.

MARTÍNEZ, E. (1982): La calle es de todos, ¿de quién es la violencia?. Ed. Popular. Madrid.

(1983): "Promesa, un ensayo para un encuentro personalizador" en Ponencias de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Pág. 101-120.

(1988): Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada. Ed. Popular. Madrid.

MARTÍNEZ QUINTERO, E. (1988): "El nacimiento de la previsión social (1900-1917). Las primeras soluciones al problema de la vejez. Entre la previsión y la beneficencia" en Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social. Seminario de Historia de la Acción Social. Consejo General de Asistentes Sociales. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2ª edición. Pág. 177-194. Madrid.

MARTÍNEZ, J.Mª y otros (1990): Metodología de la Mediación en el PEI. Bruño. Sant Adrià de Besòs.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1991): "La familia y las instituciones, agentes sociales prioritarios en el proceso educativo del menor" en Pedagogía de la marginación. Madrid. Pág. 117-142.

MAS, B. y PONCE, C. (1987): Análisis y diseño curricular de las medidas educativas de Protección de Menores. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona. Sección de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

MASFERERER i MASCORT, M. (1985): L'infant i el jove amb problemàtica social. Generalitat de Catalunya. Consell Nacional de la Joventut de Catalunya. Llibre nº 5. Barcelona.

MAZA, G. (1993): "Psicología, Pedagogía, Antropología y Treball social com a eines de treball dins de l'atenció a la infància" en Actes del Seminari: La Protecció als Menors, criteris operatius. Institut Tarragonès d'Antropologia. Tarragona.

MEC (1987): Proyecto para la reforma de la enseñanza. Madrid.

(1988): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. Serie Documentos. Nº 7. Madrid.

(1989): Diseño Curricular Base de Educación Primaria. Diseño Curricular Base de Educación Secundaria Obligatoria II. Madrid.

(1990): Guía de la Integración. Madrid.

(1991): Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid.

MENA, T. (1992): "Els centres diürns des d'una perspectiva preventiva" en Llibre de Resums. Congr s Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

MERINO, J.V. (1987): "Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y delincuencia juvenil" en Bordón. Revista de Orientación Pedagógica. N  267. Marzo-Abril. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid. Pág. 173-187.

MIETZEL, G. (1976): Psicología pedagógica. Herder. Barcelona.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1985): Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores. Reglas de Beijing. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Nueva York.

(1991): Guía de aplicación. Adopción y Acogimiento Familiar. Ley 21/87. Madrid.

MINISTERIO DE JUSTICIA (1984): La Obra de Protección de Menores. Departamento de Publicaciones y de Documentación del Consejo Superior de Protección y Tutela de Menores. Madrid.

MIQUEL, S. (1986): Les mesures psicopedag giques en la reeducaci  de joves delinq ents a Canadá. CIRIT. Barcelona.

MIRALLES, J. (1992): El debat de l'Estat del Benestar. Cristianisme y Justícia. Barcelona.

MIRET MAGDALENA, E. (1984): " Qu  hacer con el menor?: Futuro del Consejo Superior de Protección de Menores", en I Jornadas Andaluzas de Protección y Tutela de Menores. Dirección General de Justicia. Junta de Andalucía. Sevilla.

MITTLER, P. (1990): "El concepto de normalización como principio de la teoría y la pr ctica educativa" en Revista Siglo Cero. N  128. Marzo-Abril.

MIURA BIENDICHO, A. y GARCIA COMES, E. (1984): "La medida de libertad vigilada" en I Jornadas Andaluzas de Protección y Tutela de Menores. Dirección General de Justicia. Junta de Andalucía. Sevilla.

MONTRAVETA, I. (1987): "El marco legal de las Servicios Sociales de Atención Primaria" en RTS. Revista de Trabajo Social. N  105. Marzo. Pág. 8-16. Barcelona.

MONTRAVETA, I. (1989): "Puntualización acerca de los servicios sociales para niños y adolescentes en alto riesgo" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 138-142. Nº 116. Diciembre. Barcelona.

MORA, R. (1988): "La vida cotidiana y el niño inadaptado" en RTS. Revista de Trabajo Social. Nº 110. Junio. Pág. 114-119. Barcelona.

MORELL, A. (1990): "El proceso de creación de las EAIA desde una perspectiva de análisis de políticas públicas" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 106-115. Nº 120. Diciembre. Barcelona.

MORENO, J.A. (1972): Cómo realizar una investigación social. Fondo de Cultura Popular. Madrid.

MORENO, J.J. y DOMENECH, A. (1988): "Los sistemas de valores y el cambio social: la teoría del círculo" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 118-120. Nº 112. Diciembre. Barcelona.

MORRISH, I. (1979): Introducción a la sociología de la educación. Anaya. Madrid.

MOSCOVICI, S. (1984): Psicología social.II. Paidós. Barcelona.

MUCCHIELLI, R. (1978): La entrevista en grupo. Conocimiento del problema. Aplicaciones prácticas. Mensajero. Bilbao.

MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (1989): Crisis y futuro del Estado de Bienestar. Alianza Editorial. Madrid.

MUÑOZ SEDANO, A. (1988): "Panorama de la educación compensatoria" en La escuela ante la inadaptación social. Colección Seminarios y Cursos. Fundación Banco Exterior. Madrid.

MUÑOZ y MARUNY (1993): "Respuestas escolares" en Cuadernos de Pedagogía. Nº 212. Pág. 11-14. Barcelona.

MUSGRAVE, P.W. (1983): Sociología de la educación. Herder. Barcelona.

MUSITU, G. y otros (1980): Aprendizaje social. Nau Llibres. Valencia.

MUSITU y Molpeceres, M^a A. (1992): "Estilos de socialización, familismo y valores" en Infancia y sociedad. Julio-Agosto. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. Pág. 67-102.

NEGRE, P. (1990): "Cap a un concepte restrictiu de la marginació social" en Perspectiva social. Nº 29. Pág.33-47. ICESB (Institut Català d'Estudis Socials de Barcelona).

NEGRE, P. y SABATE, J. (1991): Els menors i la justícia. Hacer Editorial. Barcelona.

NÚÑEZ, V.M. (1990): Modelos de educación social en la época contemporánea. PPU. Barcelona.

ORTEGA ESTEBAN, J. (1981): "Delincuencia juvenil y educación" en Educación y sociedad. I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación. ICE. Sevilla.

(1987): Delincuencia, reformatorio y educación liberadora. Amarú ediciones. Salamanca.

ORTIZ, C. (1986): "Un modelo de escuela para la integración del inadaptado social" 267-275.

PALACIOS SÁNCHEZ, J. (1986): "La enseñanza en las Instituciones españolas para la "reforma" de menores". Nº 12. Menores. Marzo-Abril.

(1989): "La educación de los menores antisociales ("delincuentes") en la España actual (1963-1988)" en Revista de Educación Especial. Nº 5. Diciembre. Amarú Ediciones. Salamanca.

PAPERS D'ESTUDI I FORMACIÓ (1987): Justícia i intervenció comunitària. Nº 2. Juliol. Departament de Justícia. Barcelona.

PASQUAL, A. (1990): "Un modelo de acción socioeducativa" en Cuadernos de Pedagogía. Nº179. Marzo. Pág. 59-63. Edit. Fontalba. Barcelona.

PASTOR, E. (1983): Psicología infantil: temas fundamentales. PPU. Barcelona.

PERDOMO, J.G. (1988): "Asistencia social y beneficencia: evolución, situación actual y perspectivas" en Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social. Seminario de Historia de la Acción Social. Consejo General de Asistentes Sociales. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2ª edición. Pág. 281-296. Madrid.

PÉREZ CAMPANERO, Mª P. (1991): Análisis de necesidades de intervención socioeducativa. Narcea. Madrid.

PÉREZ, D. y ORTIZ ALONSO, T. (1982): Juветud inadaptada y delincuencia juvenil. Consejo Superior de Protección de Menores. Madrid.

PERELLO, F. (1991): "La socialización, aspecto prioritario en la desviación social del menor" en Pedagogía de la marginación. Editorial Popular. Madrid.

PÉREZ, M. i ARAGÓ, C. (1987): Conèixer l'infant i l'adolescent. Direcció General de Joventut. Generalitat de Catalunya.

PÉREZ, R. (1979): Inventario de adaptación social. Manual. Consejo Superior de Investigación Científica. Madrid.

PÉREZ SÁNCHEZ, J. (1984): Variables de personalidad y delincuencia. Trabajos del Departamento de Psicología Médica. Universidad Autónoma de Barcelona.

PÉREZ SERRANO, Mª G. (1990): Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson. Madrid.

PETRUS, A. (1989): "Servicios Sociales" en Curs de Pedagogia per a DAMs. Barcelona.

(1990): "Racionalitat sociopedagògica i maneres de penar" en Justícia i canvi social. Papers d'Estudis i Formació. Desembre. Núm 5. Especial. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pág. 71-90.

PIGNARRE, A. y CAMORS, J.M. (1986): "L'acció educativa en medi obert" en Papers d'Estudis i Formació. Septiembre. Nº 1. Pág. 26-40. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Generalitat de Catalunya.

PIÑOL, M^a C. (1992): "Llei Orgànica 4/92 sobre reforma de la Llei Reguladora de la competència i procediment dels Jutjats de Menors" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d' Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

PLATT, A. (1983): Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia. Siglo XXI. México.

PONCE, C. (1992): "Análisis de las medidas jurídico-educativas de protección de menores en Suecia" en Revista de Educación Especial. N^o 10. Amarú ediciones. Salamanca.

PONCE C. y GUASCH, M. (1993): "Modelos de intervención socio-educativa en el campo de la inadaptación social" en Libro de Actas de las X Jornadas Universidad-Educación Especial. Tarragona.

PORCEL, A. (1992): "Mecanismes reguladors de fluxos de comunicació en organitzacions de serveis socials" en Revista de Treball Social. N^o 127. Setembre. Barcelona.

PRIETO, L. (1985a): "Nota sobre el trabamieto jurídico del menor. La necesidad de una reforma" en Menores. N^o 9. Septiembre-Octubre.

(1985b): "Orientaciones básicas de la Reforma del Derecho de Menores" en Jornadas de Estudio de la legislación del Menor. Consejo Superior de Protección de Menores. Ministerio de Justicia.

PUENTE, J.M. (1990): Estrategias didácticas. Materiales AFFA. N^o 16. Fondo Formación. Ejea de los Caballeros.

QUILIS, R. (1990): Etiologia i factors de risc. Amarantos. Barcelona.

QUINTANA CABANAS, J.M^a (1980): Sociología de la Educación. Hispano Europea. 2^a ed. Barcelona.

(1986): Fundamentos de animación sociocultural. Narcea. Madrid.

(1988): Pedagogía Social. 2^a edición. Dykinson. Madrid.

RADL, R. (1988): "La familia como instancia socializadora según un enfoque interactivo-comunicativo" en Revista Internacional de Sociología. Volumen 46. Fascículo 2. Abril-Junio. Publicación Trimestral. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pág. 299-314.

- RAPPOPORT, L. (1986): La personalidad desde los 6 a los 12 años. Paidós. Barcelona.
- RENAU, D. (1988): "Cap a una nova justícia de menors" en La justícia de menors a Europa. Papers d'Estudis i Formació. Setembre. Núm. Especial. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Pág. 9-14.
- REVISTA INTERNACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL (1990): "La justicia de menores y la aplicación de las reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores". (Pág. 1-2). Doble volumen especial sobre la Justicia de Menores desde una perspectiva internacional. Nº 39-40. Publicación de las Naciones Unidas. Nueva York.
- REYES, A. (1991): "Diagnòstic breu i equip interdisciplinari" en Xé JORNADES. Aniversari del traspàs de competències en matèria de Protecció i Tutela de Menors. Sant Cugat del Vallès. Barcelona. Desembre.
- RIBOLZI, L. (1988): Sociología educacional y escolar. Narcea. Madrid.
- RICO PÉREZ, F. (1980): La protección de los menores. Editorial Montecorvo. Madrid.
- RIMBAU, C. i ESTIVILL, J. (1987): "Serveis Socials i justícia. Dos interlocutors per a un mateix objecte" en Justícia i intervenció comunitària. Papers d'Estudis i Formació. Juliol. Nº 2. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Barcelona. Pág. 9-18.
- (1989): "Els DAM: Un projecte d'intervenció social amb perspectives de futur" en Reflexionant entorn de la desviació i la justícia. Papers d'Estudis i Formació. Desembre. Núm. Especial. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona. Pág. 9-18.
- RINCÓN, del D. y SANTOLARIA, F. (1989): "Centros de reforma y vivencias de menores" en Reflexionant entorn de la desviació i la justícia. Papers d'Estudis i Formació. Desembre. Núm. Especial. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona. Pág. 19-40.
- RIOS, M. (1992): "Anàlisi i aplicació de la Llei des de la perspectiva del jutge" en Jornada de treball sobre la reforma de la Llei de Tribunals Tutelars de Menors. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya.

RIPOLL-MILLET, A. y RUBIOL, G. (1990): El acogimiento familiar. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

RODRÍGUEZ, G. (1982): "Estado del Bienestar y política social: concepciones teóricas", en Boletín de Estudios y Documentación de Servicios Sociales. Monografía nº 13. Pág. 11-31. Madrid.

RODRÍGUEZ, M.A. y SÁNCHEZ, F. (1992): "Los Servicios Sociales en la administración regional" en Revista de Asuntos Sociales. Nº 0. Murcia.

ROGERS, C. (1980): El poder de la persona. Ed. Manual Moderno. México.

(1984a): El proceso de convertirse en persona. Paidós. Barcelona. 4ª reimpresión.

(1984b): Orientación psicológica y psicoterapia. Narcea. Madrid. 3ª edición.

(1986): Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Paidós. Barcelona.

ROMÁN, J. Mª y GARCÍA, D.A. (1990): Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar. Promolibro. Valencia.

ROMEU, R. (1988): "Intervenir antes de que se presenten los desajustes. La prevención" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 185-187. Nº 110. Junio. Barcelona.

ROSSELL, T. (1987): L'entrevista en el treball social. EUGE. Barcelona.

ROXIN, C. (1992): Política criminal y estructura del delito. PPU. Barcelona.

RUBERT, A. (1984): "Las familias de los menores delincuentes" en RTS (Revista de Trabajo Social). Pág. 124-137. Nº 94. Junio.

RUBIOL, G. (1984): "Cuestiones sobre terminología, trabajo social y servicios sociales" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 59-62. Nº 96. Diciembre. Barcelona.

RUIZ BEL, R. (1988): Técnicas de individualización didáctica. Cincel. Madrid.

RUIZ BEL, R. (1989): Adequacions curriculars individualitzades (ACI) per als alumnes amb necessitats educatives especials. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

RUTTER, M. y GILLER, M.I. (1988): Delincuencia juvenil. Martínez Roca. Madrid.

SALA, E. (1992): "Els Casals d'Infants: una alternativa als centres d'internament?" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

SALAS, D. (1988): "La justicia de menores en Derecho comparado" en Revista Papers d'Estudis i Formació. Nº Especial 3. Centre d'Estudis i Formació del Departament de Justícia. Septiembr. Barcelona.

SALOMÉ, J. (1975): Educadores especializados. Nova Terra. Barcelona.

SAN ROMÁN, T. (1986): Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos. Alianza. Madrid.

SÁNCHEZ, A. (1991): Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención. 2ª edición. PPU. Barcelona.

SÁNCHEZ, C. (1982): "¿Estado de Bienestar?" en Revista de Treball Social. Nº 108. Barcelona.

(1983): "El enfoque social de la inadaptación del menor" en Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente. Ponencias del curso celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo del 1 al 15 de Agosto. Ministerio de Justicia. Consejo Superior de Protección de Menores. Madrid. Pág. 79-99.

SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1988): "Intervención multidisciplinar y actitudes educativas" en Congreso sobre menores marginados en Castilla y León. Pág. 17-36. Valladolid.

SANGER, J.; WOOD, M. y HAYNES, L. (Comp.) (1986): Investigación/acción en el aula. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.

SANTOS GUERRA, M.A. (1982): "Las mil caras de la violencia contra el niño" en Revista Misión Abierta. Vol. 75. Nº 3. Junio. Madrid.

(1988): "El tratamiento de la inadaptación en la escuela ordinaria" en La escuela ante la inadaptación social. Fundación Banco Exterior. Madrid. Pág. 161-176.

(1989): Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela. EAC Nº 27. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

(1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de los centros escolares. Akal. Madrid.

SANTIAGO, R. (1987): "¿Estado de Bienestar? Una reflexión crítica sobre situaciones cotidianas" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 6-13. Nº 108. Diciembre. Barcelona.

SARASA, S. (1989): "Los educadores en medio abierto. Posibilidades y límites de una alternativa a la prisión" en Reflexionant entorn de la desviació i la justícia. Papers d'Estudis i Formació. Desembre. Núm. Especial. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona. Pág. 119-130.

SECADAS, F. y SERRANO, G. (1981): Psicología evolutiva. 14 años. CEAC. Barcelona.

SEGURA, M. (1985): Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Justicia. Madrid.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1992): Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I y II. Salamanca.

STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

(1987): La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1989): Evaluación sistemática- Guía teórica y práctica. Paidós. MEC. Barcelona.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.

TEIL, P. (1976): Los niños inadaptados. Origen y significación de la inadaptación escolar. Marfil. Alcoy.

TEJEDOR, F.J. (1986): "Metodología y diseños de investigación en animación sociocultural" en Fundamentos de animación sociocultural (J.Mª Quintana). Pág. 276-308.

THELLIER, G. (1986): Metodologia de l'acció educativa. Una eina per a l'educador especialitzat. Col·lecció Arnaud. Escala-2. Diputació de Girona.

TITMUSS (1981): Política social. Ariel. Barcelona.

TIZIO DE BARBA, G. (1983): Delincuencia y servicio social. Humanitas. Buenos Aires. 3ª edición.

TOLEDO, M. (1984): La escuela ordinaria ante el niño con necesidades speciale. Santillana. Madrid.

TRIBUNAL TUTELAR DE MENORES (1969): Memoria del Cincuentenario. Barcelona.

TRINIDAD, P. (1988): "Asistencia y previsión social en el siglo XVIII" en Cuatro siglos de acción social. De la beneficencia al bienestar social. Seminario de Historia de la Acción Social. Consejo General de Asistentes Sociales. Colección Trabajo Social. Serie Documentos. 2. 2ª edición. Pág. 89-116. Madrid.

TREPAT, N. (1987): "Las aulas-taller, centros de iniciación profesional y artística" en Revista de Trabajo Social. Nº 108. Diciembre. Barcelona.

TSITSOURA, A. (1988): "Reacciones sociales a la delincuencia juvenil. Trabajos recientes del Consejo de Europa" en La justícia de menors a Europa. Papers d'Estudis i Formació. Setembre. Núm. Especial. Centre d'Estudis i Formació. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Pág. 211-221.

UBIETO, J.E. (1989): "Prevención y detección de infancia en riesgo. Análisis de un proyecto" en RTS. Revista de Trabajo Social. Pág. 117-126. Nº 116. Diciembre. Barcelona.

VALLS, M. i altres (1992): "La intervenció dels serveis socials d'atenció primària en el tractament de la infància/adolescència en risc" en Llibre de Resums. Congrés Europeu d'Atenció a la Infància. Novembre. Barcelona.

VALVERDE MOLINA, J. (1988): El proceso de inadaptación social. Editorial Popular. Madrid.

VARELA, J. (1989): Sujetos frágiles: ensayos de sociología de la desviación. Fondo de cultura económica. México.

VARIOS (1981): La marginación social del menor. Dirección General de la Juventud y promoción sociocultural. Madrid.

VARIOS (1983): Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente. Consejo Superior de Protección de Menores. Madrid.

VARIOS (1988): La escuela ante la inadaptación social. Fundación Banco Exterior. Madrid.

VARIS (1985): Centres diürns. ICASS (Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya), Direcció General de Protecció i Tutela de Menors (Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya) i Àrea de Serveis Socials (Diputació de Barcelona). Setembre. Barcelona.

VAYER, P. y TOULOUSE, P. (1987): Psicosociología de la acción. El motivo y la acción. Edit. Científico-médica. Madrid.

VEGA, A. (1982): Delincuencia y drogas. ICE. Barcelona.

VEGA, A. (Coordinador) (1984): Pedagogía Terapéutica e inadaptados en Cataluña. Ediciones Universitat de Barcelona. Barcelona.

(1989): Pedagogía de inadaptados sociales. Narcea. Madrid.

VENTOSA, L. (1990): Delinquència i dissocialitat. Fundació Jaume Bofill-Obinso. Barcelona.

VENTURA, R. (1988): "Los menores de edad: reflexiones sobre su legislación" en Menores. Nº 11-12. Septiembre-Diciembre. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Madrid.

VILAR BADÍA, R. (1985): "Las raíces sociales en la delincuencia de menores" en Revista Poder Judicial. Nº 16. Ediciones del Consejo General del Poder Judicial. Septiembre. Madrid.

(1986): "La jurisdicción de Menores en la Ley Orgánica 6/1985, del Poder Judicial" en Menores. Nº 11. Enero-Febrero. Madrid.

VILLANUEVA, J.M. (1984): "Acción preventiva sobre las inadaptaciones sociales" en Menores. Pág. 30-47.

VILLEGAS, M. (1981): "La empatía, condición necesaria" en Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. Nº 27-28. Barcelona. Pág. 65-73.

VISAUTA, B. (1989): Técnicas de investigación social. I: Recogida de Datos. PPU. Barcelona.

WALLER, I. (1992): "Cartografia de la prevenció" en Prevenió. Quaderns d'Estudis i documentació. Nº 8. Juliol. Ajuntament de Barcelona.

WARNOCK, M. (1990): "Informe sobre necesidades educativas especiales" en Siglo Cero. Nº 130. Pág. 12-24. Julio-Agosto.

WEBER, M. (1984): La acción social: ensayos metodológicos. Ediciones Península. Barcelona.

WEISS, C.H. (1983): Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. Trillas. México.

WEST, D.J. (1970): La delincuencia juvenil. Labor. Barcelona.

WITTROCK, M.C. (1989): La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós. MEC. Barcelona.

YANGUAS LEZAUN, J. y LARRINAGA, V.M. (1990): "Metodología de intervención en Medio Abierto" en Intervención transformadora en una sociedad en crisis. Publica el Gobierno Vasco. Vitoria.

ZABALZA, M. A. (1980): La integración psíquica del muchacho inadaptado: el autoconcepto. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

(1987): Diseño y desarrollo curricular. Narcea. Madrid.

ZABALZA, M.A. (1989): "Estrategias de intervención socioeducativa ante los inadaptados sociales: una reflexión desde la práctica de trabajo en pisos" en Menores. Nº 15. Mayo-Junio. Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. Pág. 17-39.

(1991): Los diarios de clase. PPU. Barcelona.


ZARCERO, J.A. (1991): "Aspectes comuns i diferencials que cal considerar en els diferents espais d'assessorament. Criteris bàsics d'informació i assessorament a la instància judicial" en Xé Jornades. Aniversari del traspàs de competències en matèria de Protecció i Tutela de Menors. Sant Cugat del Vallès. Barcelona. Desembre.

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.

TESIS DOCTORAL

**LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL**

Vº Bº



DIRECTOR: Angel - Pío GONZÁLEZ SOTO

Carmen PONCE ALIFONSO

TARRAGONA, FEBRERO 1994.

CAPITULO V : ANEXOS.-

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

A continuación presentamos la relación de anexos que se contemplan a largo del desarrollo del estudio:

- ANEXO nº 1: Ley Orgánica 4/92 sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores y diagrama del Procedimiento de los Juzgados de Menores.
- ANEXO nº 2: Material sobre la observación participante para las alumnas de prácticas.
- ANEXO nº 3: Modelo de entrevista inicial con el delegado.
- ANEXO nº 4: Modelo de entrevista de seguimiento con el delegado.
- ANEXO nº 5: Modelo de entrevista final con el delegado.
- ANEXO nº 6: Planteamiento inicial de los descriptores del protocolo de observación.
- ANEXO nº 7: Planteamiento inicial del diagnóstico / valoración.
- ANEXO nº 8: Planteamiento inicial de las hipótesis de trabajo.
- ANEXO nº 9: Planteamiento inicial de los objetivos.
- ANEXO nº 10: Planteamiento inicial de las estrategias.
- ANEXO nº 11: Planteamiento inicial de la evaluación.

- ANEXO nº 12: Hoja de registro del PEI, del área del menor y del área familiar y, dossier sobre el PEI.
- ANEXO nº 13: Diario de campo de la alumna que realizó las prácticas con el DAM nº 6.
- ANEXO nº 14: Transcripción de la entrevista final al DAM nº 2.
- ANEXO nº 15: Resumen de la entrevista inicial al DAM nº 5.
- ANEXO nº 16: Resumen de entrevista colectiva al equipo de DAMs.
- ANEXO nº 17: Notas de la entrevista con la alumna que hizo las prácticas con el DAM nº 1.
- ANEXO nº 18: Guión de la entrevista alumna de prácticas-DAM y, transcripción de la entrevista al DAM nº 1 y a la alumna de prácticas.
- ANEXO nº 19: Ejemplificación del PEI: Caso A. DAM nº 4.
- ANEXO nº 20: Resultados del primer cuestionario sobre metodología de intervención.
- ANEXO nº 21: Resultados del segundo cuestionario sobre metodología de intervención.
- ANEXO nº 22: Categorización del DAM nº 1.
- ANEXO nº 23: Categorización del DAM nº 2.
- ANEXO nº 24: Categorización del DAM nº 3.

-ANEXO nº 25: Categorización del DAM nº 4.

-ANEXO nº 26: Categorización del DAM nº 5.

-ANEXO nº 27: Categorización del DAM nº 6.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

ANEXO Nº 1 : LEY ORGÁNICA 4/92 SOBRE
REFORMA DE LA LEY REGULADORA
DE LA COMPETENCIA Y EL
PROCEDIMIENTO DE LOS JUZGADOS
DE MENORES Y, DIAGRAMA DEL
PROCEDIMIENTO DE LOS JUZGADOS
DE MENORES.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

13444 LEY ORGÁNICA 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren,
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

Exposición de motivos

La sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991, de 14 de febrero, al declarar inconstitucional el artículo 15 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, hace necesaria la regulación de un proceso ante los Juzgados de Menores que, no obstante sus especialidades por razón de los sujetos del mismo, disponga de todas las garantías derivadas de nuestro ordenamiento constitucional.

La presente Ley establece un marco flexible para que los Juzgados de Menores puedan determinar las medidas aplicables a los menores que hayan realizado hechos susceptibles de ser tipificados como infracciones penales, pero siempre sobre la base de valorar especialmente el interés del menor.

Así, se dispone que la dirección de la investigación y la iniciativa procesal correspondan al Ministerio Fiscal, de manera que quede preservada la imparcialidad del juzgador. A este se le otorgan amplias facultades en orden a acordar la terminación del proceso con el objetivo de evitar, dentro de lo posible, los efectos afectivos que el mismo puede llegar a producir.

Se establece, igualmente, un límite temporal a la duración de la medida de internamiento, la posibilidad de suspender el fallo y la de revisar las medidas impuestas, en atención a la evolución de las circunstancias del menor.

La presente Ley tiene el carácter de una reforma urgente que adelantará parte de una renovada legislación sobre reforma de menores, que será objeto de medidas legislativas posteriores.

Artículo primero

El artículo 9 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, tendrá la siguiente redacción:

«Los Jueces de Menores serán competentes para conocer:

1.º De los hechos cometidos por mayores de doce años y menores de la edad fijada en el Código Penal a efectos de responsabilidad criminal, tipificados como delitos o faltas en las Leyes penales.

Cuando el autor de los citados hechos sea menor de doce años será puesto, en su caso, a disposición de las instituciones administrativas de protección de menores.

2.º De las faltas cometidas por mayores de edad penal comprendidas en el artículo 384 del Código Penal, excepto de las de su número 3.º»

Artículo segundo

Uno. El capítulo III de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, tendrá por rubrica:

«Normas de procedimiento de los Juzgados de Menores y medidas que podrán adoptar.»

Dos. El artículo 15 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, tendrá la siguiente redacción:

«1. La tramitación de los expedientes por los supuestos comprendidos en el número 1.º del artículo 9 se ajustará a las siguientes reglas:

1.º Los que por razón de sus cargos tuvieren noticia de algún hecho que pudiera estar comprendido en el número 1.º del artículo 9 deberán

ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal, el cual acordará, en su caso, la incoación del oportuno expediente, de lo que dará cuenta al Juez de Menores. Igual acuerdo adoptará el Fiscal cuando tenga noticia del hecho por denuncia o por publicidad del mismo.

Cuando el conocimiento de los hechos no corresponda a los Juzgados de Menores, el Fiscal acordará la remisión de lo actuado al órgano competente.

2.º Corresponde al Ministerio Fiscal la defensa de los derechos, la observancia de sus garantías, el cuidado de la integridad física y moral del menor, por lo que dirigirá la investigación de los hechos, ordenando que la Policía Judicial practique las actuaciones que estime pertinentes para su comprobación y la de la participación del menor en los mismos, impulsar el procedimiento, así como solicitar del Juzgado de Menores la práctica de las diligencias que no pueda efectuar por sí mismo. En este procedimiento no cabrá el ejercicio de acciones por particulares.

3.º Las autoridades y funcionarios que intervengan en el procedimiento estarán obligados a instruir al menor de sus derechos.

El menor que fuese detenido gozará de los derechos que se establecen en la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

4.º Desde el momento en que pueda resultar la imputación al menor de un hecho incluido en el número 1.º del artículo 9 el Fiscal requerirá del equipo técnico la elaboración de un informe, que deberá serle entregado en un plazo máximo de diez días, prorrogable por un periodo no superior a un mes, en casos de gran complejidad sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social y en general sobre cualquier otra circunstancia que pueda haber influido en el hecho que se le atribuye.

5.º El Fiscal podrá solicitar del Juez de Menores, en cualquier momento, la adopción de medidas cautelares para la protección y custodia del menor. El Juez acordará las medidas que estime necesarias tomando en consideración el interés del menor.

A solicitud del Fiscal, el Juez, a la vista de la gravedad de los hechos, su repercusión y las circunstancias personales y sociales del menor, podrá acordar el internamiento de éste en un Centro cerrado. Dicha medida durará el tiempo imprescindible, debiendo ser modificada o ratificada transcurrido, como máximo, un mes. Desde que se adopte se nombrará al menor abogado que lo defienda si no lo designan sus padres o representantes legales.

6.º Emitido el informe a que se refiere la regla 4.º, el Fiscal lo remitirá inmediatamente al Juez de Menores.

Atendiendo a la poca gravedad de los hechos, a las condiciones o circunstancias del menor, a que no se hubiese empleado violencia o intimidación, o que el menor haya reparado o se comprometa a reparar el daño causado a la víctima, el Juez, a propuesta del Fiscal, podrá dar por concluida la tramitación de todas las actuaciones.

En otro caso, el Juez de Menores señalará fecha y hora para una comparecencia que se celebrará dentro de los siete días siguientes. A ella serán convocados el Fiscal, el equipo técnico, el menor, que podrá asistir acompañado de Abogado de su elección o del que, si lo hubiera solicitado, se le hubiese designado de oficio, su representante legal y aquellas otras personas que, a la vista del informe del equipo técnico, el Juez considere oportuno convocar.

En dicha comparecencia el Juez informará al menor en lenguaje claro y sencillo, adecuado a su edad, de los hechos objeto de la diligencia, así como de su derecho a no prestar declaración y a no reconocerse autor de los hechos. También le informará de su derecho a ser asistido por un Abogado.

El menor podrá prestar declaración, respondiendo a las preguntas que le puedan formular el Fiscal, su Abogado, el miembro del equipo técnico o el propio Juez.

7.º A la vista del desarrollo de la comparecencia y de la propuesta del Fiscal, el Juez podrá acordar alguna de las decisiones a que se refiere la regla undécima o, si procediese, la adopción de la medida de amonestación mediante acuerdo, dándose por concluido el expediente.

Si los hechos o las circunstancias del menor no estuviesen suficientemente esclarecidos, el Fiscal propondrá la continuación del expediente.

8.º Concluido el expediente, el Fiscal lo elevará al Juzgado de Menores, junto con un escrito de alegaciones solicitando la apertura de la audiencia, el sobreseimiento, la adopción de la medida de amonestación, la remisión de las actuaciones al órgano judicial competente o su remisión a las instituciones administrativas de protección del menor a fin de que por éstas se adopten medidas de carácter formativo o educativo.

El envío del expediente señalado en el párrafo anterior deberá realizarse por el Fiscal en un plazo no superior a cinco días; de no efectuarse el envío en el indicado plazo, el Fiscal deberá dar cuenta al Juez de las causas que se lo impidan.

9.ª Si el Fiscal solicitara en el escrito de alegaciones la adopción de la medida de amonestación, el Juez de Menores, sin necesidad de abrir la audiencia y oído el menor, dictará el acuerdo que proceda.

10.ª Cuando solicite la apertura de la audiencia, el Fiscal, en el escrito de alegaciones, formulará la calificación jurídica de los hechos imputados al menor, la solicitud de práctica de prueba en la audiencia y la adopción de las medidas que procedan.

11.ª A la vista de la petición del Fiscal, el Juez de Menores adoptará alguna de las siguientes decisiones:

- a) La celebración de la audiencia.
- b) El sobreseimiento motivado de las actuaciones.
- c) La remisión del menor a las instituciones administrativas correspondientes para la adopción de medidas educativas y formativas si los hechos imputados no revisten especial trascendencia, siempre que en su comisión no se hubiesen empleado grave violencia o intimidación, incluso aunque el Fiscal no hubiese formulado petición en este sentido.
- d) La remisión al Juez competente, cuando estime que no le corresponda el conocimiento del asunto.

12.ª Cuando se acuerde la apertura de la audiencia se indicará al menor y a su representante legal que designe Abogado que le defienda, si no lo hubiere hecho antes. De no hacerlo en el plazo que se fije, se le nombrará de oficio. Se dará traslado al Abogado del escrito de alegaciones del Fiscal, poniéndose de manifiesto en Secretaría todas las actuaciones, a fin de que lo conteste en el plazo de cinco días y que proponga la prueba que considere oportuna.

13.ª El Juez, dentro del plazo de cinco días desde la presentación del escrito de defensa, acordará lo procedente sobre la pertinencia de las pruebas propuestas y señalará el día en que deba comenzar la audiencia para dentro de los quince inmediatamente posteriores.

14.ª La audiencia se celebrará con asistencia del Fiscal, del miembro del equipo técnico, del Abogado defensor y del menor, que podrá estar acompañado de sus representantes legales, salvo que el Juez, motivadamente oído el Fiscal, no lo considere oportuno.

El Juez podrá acordar, en interés del menor, que las sesiones no sean públicas.

En ningún caso se permitirá que los medios de comunicación social obtengan o difundan imágenes del menor, ni datos que permitan su identificación.

15.ª El Juez de Menores informará al menor, en un lenguaje claro y sencillo, adaptado a su edad y que le sea comprensible, de las medidas solicitadas por el Fiscal en su escrito de alegaciones y del hecho y causas en que se fundan.

16.ª Seguidamente preguntará al menor, con asistencia del Abogado, si se manifiesta autor de los hechos que le imputa el Fiscal. Si se manifiesta autor de los hechos le preguntará si se muestra conforme con la medida solicitada por el Ministerio Fiscal. Si diese su conformidad, con asistencia de su Abogado, el Juez, oído, si lo considera pertinente, al miembro del equipo técnico, dictará acuerdo de conformidad con la petición del Ministerio Fiscal.

17.ª En otro caso, y si el menor no se hubiese declarado autor de los hechos, se practicará la prueba admitida y la que, previa declaración de pertinencia, ofrezcan las partes para su práctica en el acto. Seguidamente el Juez oirá al Fiscal y al Abogado sobre la valoración de la prueba y la calificación jurídica de los hechos y la medida o medidas a adoptar, así como, si lo considera conveniente, al miembro del equipo técnico. Finalmente oirá las alegaciones que quiera formular el menor. El Juez podrá hacer abandonar la sala al menor en los momentos de la vista que considere oportunos.

2. El procedimiento en la tramitación de los expedientes seguidos por los supuestos comprendidos en el número 2.º del artículo 9 de esta Ley será el de juicio de faltas.

Tres. El artículo 16 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, tendrá la siguiente redacción:

«1. El acuerdo del Juez de Menores que se designara "Resolución" apreciará las pruebas practicadas, las razones expuestas tanto por el Fiscal como por la defensa y lo manifestado, en su caso, por el menor. Igualmente valorará las circunstancias y gravedad de los hechos, así como la personalidad, situación, necesidades del menor y su entorno familiar y social. Si impusiere alguna de las medidas a que se refiere el artículo 17 expresará su duración, que no excederá de dos años, salvo lo previsto en su número 1.º

2. El Juez podrá dictar la Resolución de viva voz en el acto de la audiencia, sin perjuicio de su posterior documentación, o según la forma prevista en el artículo 248.3 de la Ley Orgánica del Poder Judicial, dentro de los cinco días siguientes a la terminación del acto.

3. En atención a la naturaleza de los hechos, el Juez de Menores, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal o del Abogado, podrá decidir

la suspensión del fallo por tiempo determinado y máximo de dos años, siempre que, de común acuerdo, el menor, debidamente asistido, y los perjudicados, acepten una propuesta de reparación extrajudicial. Ello no obstante, podrá acordarse la suspensión del fallo si los perjudicados, debidamente citados, no expresaran su oposición o esta fuera manifiestamente infundada.

Para ello, oído el equipo técnico, el Ministerio Fiscal y el abogado, el Juez deberá valorar razonadamente, desde la perspectiva exclusiva del interés del menor, el sentido pedagógico y educativo de la reparación propuesta. Se deberá dejar constancia en acta de los términos de la reparación y del mecanismo de control de su cumplimiento. En el caso de que el menor los incumpla, se revocará la suspensión del fallo y se dará cumplimiento a la medida acordada por el Juez.

4. Contra los Autos y Resoluciones de los Jueces de Menores cabe recurso de apelación ante la Audiencia Provincial, que se interpondrá en el plazo de cinco días, contados a partir de su notificación.

5. Contra las providencias de los Jueces de Menores cabe recurso de reforma ante el propio Juzgado, que se interpondrá en el plazo de tres días, contados a partir de su notificación.»

Cuatro. El artículo 17 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, tendrá la siguiente redacción:

«El Juez de Menores podrá acordar, con respecto a estos, las medidas siguientes:

- 1.ª Amonestación o internamiento por tiempo de uno a tres fines de semana.
- 2.ª Libertad vigilada.
- 3.ª Acogimiento por otra persona o núcleo familiar.
- 4.ª Privación del derecho a conducir ciclomotores o vehículos de motor.
- 5.ª Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad.
- 6.ª Tratamiento ambulatorio o ingreso en un Centro de carácter terapéutico.
- 7.ª Ingreso en un Centro en régimen abierto, semiaabierto o cerrado.

En el ejercicio de la facultad de enjuiciar las faltas a que se refiere el apartado 2.º del artículo 9 se aplicarán las penas señaladas en el Código Penal.»

Cinco. El artículo 23 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, tendrá la siguiente redacción:

«Las medidas adoptadas en las Resoluciones de los Jueces de Menores, excepto las del número 1.º del artículo 17, pueden ser reducidas y aun dejadas sin ulteriores efectos por el Juez que las haya dictado, a instancia del representante legal del menor o del Ministerio Fiscal, a la vista de los informes que se emitan sobre su cumplimiento y el desarrollo del menor.»

Seis. Los artículos 5, 12, 21 y 22 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, aprobada por Decreto de 11 de junio de 1948, quedan sin contenido.

Disposición adicional primera

La Ley de Tribunales Tutelares de Menores pasará a denominarse Ley Orgánica Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

Disposición adicional segunda

En lo no previsto expresamente en esta Ley, serán supletorias las normas contenidas en la Ley de Enjuiciamiento Criminal y en el Código Penal.

Disposición adicional tercera

La ejecución de las medidas adoptadas por los Juzgados de Menores corresponde a las Entidades Públicas competentes en la materia.

Disposición adicional cuarta

Tendrán carácter de Ley ordinaria los siguientes preceptos de esta Ley: El artículo primero; el artículo segundo, párrafos 1 y 2, apartado 1, reglas 1.ª, 2.ª, 4.ª, 6.ª, párrafos 1, 2, 3 y 5; 7.ª, 8.ª, 9.ª, 10.ª, 11.ª, 12.ª, excepto los dos primeros incisos; 13.ª, 14.ª, 15.ª, 16.ª, 17.ª, el apartado 2; el párrafo 3, apartado uno, excepto el último inciso; el párrafo 4 y el 5; la disposición transitoria y las finales.

Disposición adicional quinta

1. La Escala de Delegados Profesionales Técnicos de los Tribunales de Menores queda declarada a extinguir.

2. Los Delegados Profesionales Técnicos que, a la entrada en vigor de esta Ley, estén prestando servicios en los Tribunales Tutelares de Menores o Juzgados de Menores dejarán de prestarlos en la Administración de Justicia y quedarán adscritos a la Administración Pública que tenga competencia en materia de menores.

19796

Jueves 11 junio 1992

BOE num. 140

3. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, los funcionarios de carrera de la Escala de Delegados Profesionales Técnicos que estén prestando servicios en los citados Tribunales y Juzgados de Menores, podrán optar a integrarse por una sola vez en las plantillas de personal laboral de los equipos técnicos de los Juzgados de Menores, siempre que reúnan la titulación necesaria y en la forma y plazos que determine el Ministerio de Justicia.

4. Queda derogado el apartado tercero de la disposición transitoria vigésima sexta de la Ley Orgánica 6/1985, del Poder Judicial, de 1 de julio, en lo que se refiere al personal de la Escala de Delegados Profesionales Técnicos de los Tribunales Tutelares de Menores.

Disposición transitoria

Mientras subsistan los Tribunales Tutelares de Menores serán aquellos competentes para conocer de los procesos seguidos por los supuestos comprendidos en el artículo 9 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores.

Disposición final primera

El Gobierno dictará cuantas disposiciones sean precisas para la ejecución y desarrollo de lo previsto en la presente Ley.

Disposición final segunda

Esta Ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 5 de junio de 1992.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
FELIPE GONZÁLEZ MARQUEZ

13445 LEY 14/1992, de 5 de junio, por la que se dispone el comienzo de la aplicación del Impuesto General Indirecto Canario el 1 de enero de 1993, y se modifican parcialmente las tarifas del Arbitrio sobre la Producción e Importación en las islas Canarias.

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley:

La Ley 20/1991, de 7 de junio, de modificación de los aspectos fiscales del Régimen Económico Fiscal de Canarias, crea el Impuesto General Indirecto Canario, el cual ha de sustituir, en el archipiélago, al Impuesto General sobre el Tráfico de las Empresas y al Arbitrio Insular sobre el Lujo.

Según se desprende del apartado 2 de la disposición final de la citada Ley 20/1991, el nuevo impuesto canario debería comenzar a exigirse el 1 de enero de 1992, quedando suprimidas desde entonces las dos figuras antes reseñadas a las que se va a sustituir.

Sin embargo, el Impuesto General Indirecto Canario es un impuesto de estructura compleja, cuya adecuada implantación y ejecución, por parte de la Comunidad Autónoma Canaria, requiere de un precepto y detallado desarrollo reglamentario, así como de la necesaria infraestructura administrativa.

El escaso tiempo del que se ha dispuesto para llevar a cabo las dos actuaciones antes reseñadas ha impedido que el Impuesto General Indirecto Canario haya comenzado a aplicarse el 1 de enero de 1992, tal y como estaba previsto, siendo aconsejable iniciar dicha aplicación el 1 de enero de 1993, y ello a fin de garantizar la adecuada implantación del mismo.

En otro orden de cosas, la antes citada Ley 20/1991 crea y regula el Arbitrio sobre la Producción e Importación en las islas Canarias, cuyas tarifas se contienen en los anexos IV y V del mencionado texto legal. Durante el tiempo transcurrido desde el comienzo de la aplicación del Arbitrio se han detectado en sus tarifas ciertas disfunciones en relación a la coherencia deseable de las mismas, siendo preciso, en este contexto, proceder a la reducción de algunos de los tipos de gravamen, traspareciendo los límites de la autorización al Gobierno de la Nación que para la reducción de tipos impositivos del Arbitrio se contiene en el artículo 85.5 de la Ley 20/1991, siendo esta la razón que obliga a llevar a cabo las modificaciones de reseñada por una norma con rango de Ley. Las modificaciones de reseñada incluyen, asimismo, el establecimiento de

una exención en el Arbitrio a favor de los preparados lácteos, exención esta que se justifica en función de la tradicional consideración que han tenido los referidos preparados lácteos en Canarias como productos de primera necesidad.

Por otra parte, las siempre curiosas vicisitudes de la evolución histórica han permitido que se mantengan vigentes hasta nuestros días, en Canarias, Ceuta y Melilla, las clases B y C de la antigua «Patente Nacional de Circulación de Vehículos», creada por Real Decreto-ley de 29 de abril de 1927, clases ambas que fueron definitivamente suprimidas en el resto del territorio nacional por virtud del Decreto-ley de Ordenación Económica, de 21 de julio de 1959.

Se trata, sin duda, de un vestigio tributario, cuyo mantenimiento dentro del sistema carece de otro fundamento que no sea el derivado de un proceso de simple acarreo histórico. La subsistencia de dichas clases B y C de la patente nacional ha impedido aplicar a los sujetos pasivos de las mismas la licencia fiscal de actividades comerciales e industriales, impedimento éste que operaba en los mismos términos respecto del Impuesto sobre Actividades Económicas. Sin embargo, el comienzo de la aplicación de este último tributo desde el 1 de enero de 1992 aconseja aprovechar tal oportunidad para regularizar la situación de los referidos sujetos pasivos, lo que, a su vez, requiere la supresión definitiva desde esa fecha de ambas clases B y C de la mencionada «Patente Nacional de Circulación de Vehículos».

Artículo 1

El comienzo de la aplicación del Impuesto General Indirecto Canario, creado y regulado por la Ley 20/1991, de 7 de junio, de modificación de los aspectos fiscales del Régimen Económico Fiscal de Canarias, previsto para el 1 de enero de 1992 por el apartado 2 de la disposición final de la citada Ley, tendrá lugar el 1 de enero de 1993. Hasta esta última fecha continuarán aplicándose en las islas Canarias el Impuesto General sobre el Tráfico de las Empresas y el Arbitrio Insular sobre el Lujo, los cuales quedarán definitivamente suprimidos, en el ámbito de las islas Canarias, a partir de entonces, así como sus disposiciones complementarias.

Asimismo, hasta el 1 de enero de 1993, continuaran sujetas al concepto de «transmisiones patrimoniales onerosas» del Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados la constitución de concesiones administrativas que tengan por objeto la cesión del derecho a utilizar inmuebles o instalaciones en puertos y aeropuertos y la transmisión de la totalidad del patrimonio empresarial, efectuadas en Canarias.

Artículo 2

1. Se modifican las tarifas del Arbitrio sobre la Producción e Importación de las islas Canarias, contenidas en los anexos IV y V de la Ley 20/1991, de 7 de junio, de modificación de los aspectos fiscales del Régimen Económico Fiscal de Canarias, en los términos que se especifican en los apartados siguientes.

2. Se reducen los tipos de gravamen correspondientes a los productos incluidos en los códigos que a continuación se reseñan, los cuales quedan fijados en los términos siguientes:

N.º C. Tar.	Tipo
1513.11.10.0.00.C	0,1
1521.10.10.0.00.D	0,1
1601.00.91.0.00.A	3
1601.00.99.0.00.C	3
1602.39.11.0.00.B	3
1602.39.19.0.00.D	3
1602.39.30.0.00.E	3
1602.39.90.0.00.F	3
1602.41.10.0.00.I	3
1602.41.90.0.00.B	3
1602.42.10.0.00.H	3
1602.42.90.0.00.A	3
1602.49.11.0.00.J	3
1602.49.13.0.00.H	3
1602.49.15.0.00.F	3
1602.49.19.0.00.B	3
1602.49.30.0.00.G	3
1602.49.50.0.00.B	3
1602.49.90.0.00.D	3
2712.20.00.0.10.J	0,1
2712.20.00.0.90.B	0,1
7208	0,1
7209	0,1
7210	0,1
7211	0,1
7212	0,1
7219	0,1



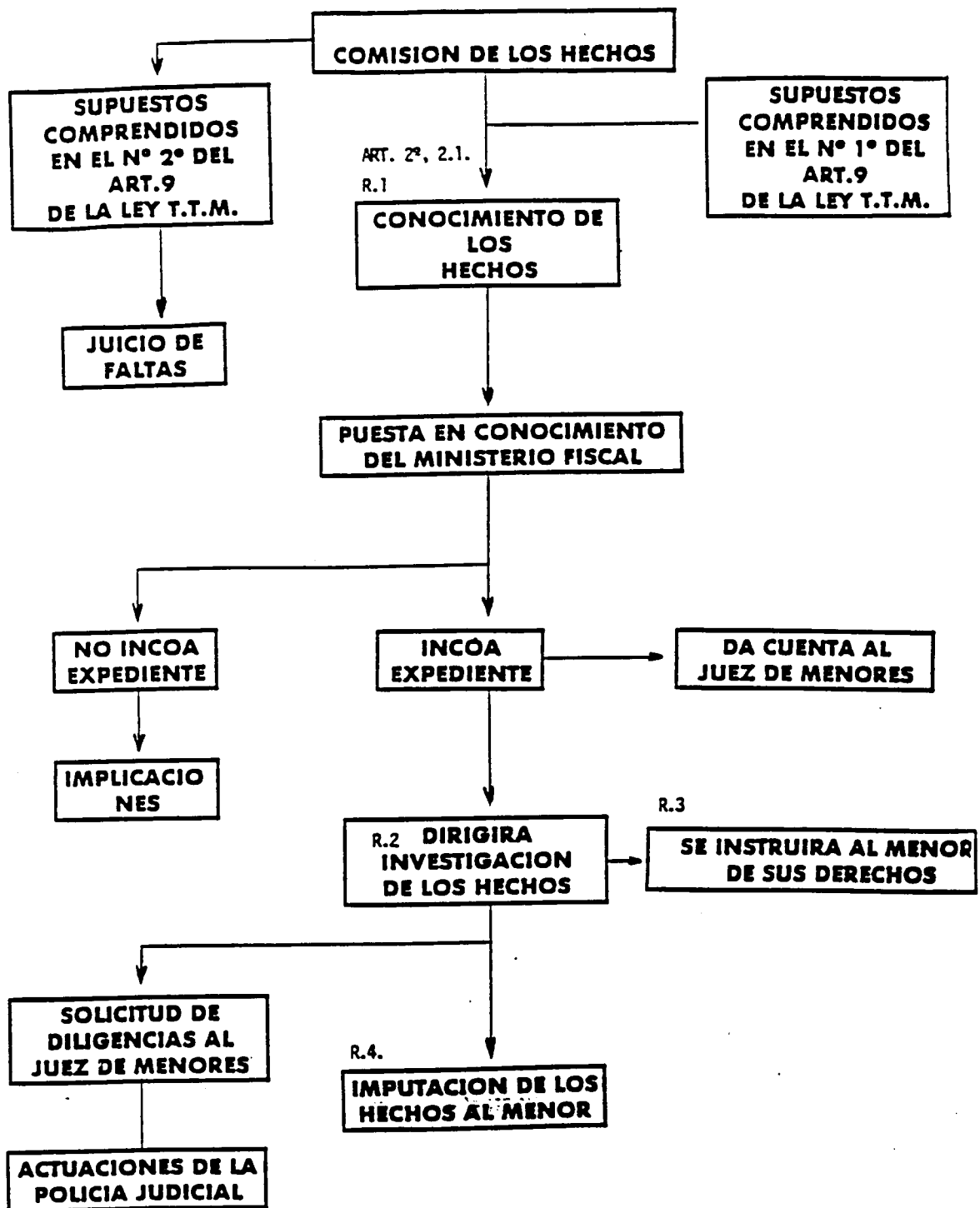
MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

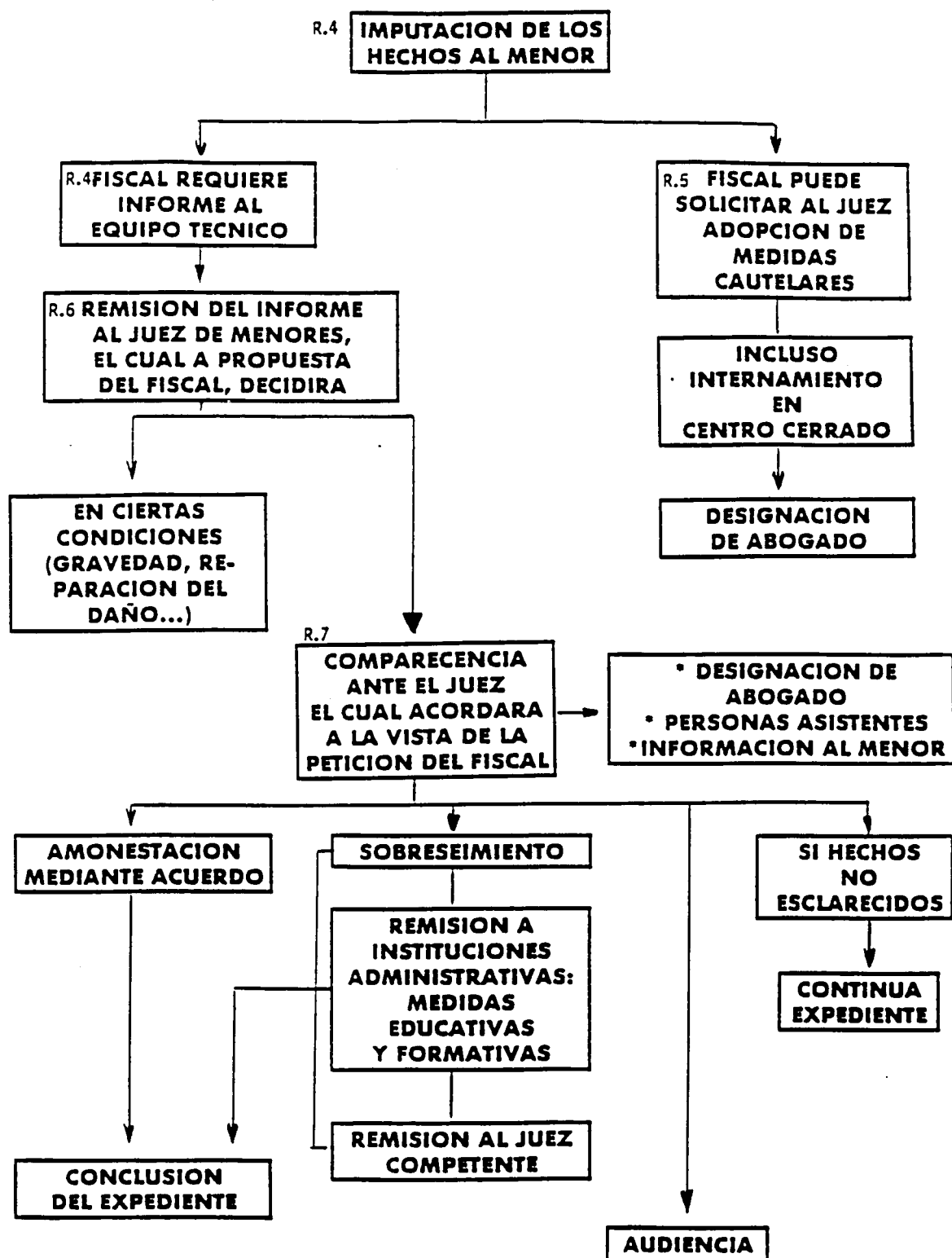
Dirección General de
Protección Jurídica del Menor

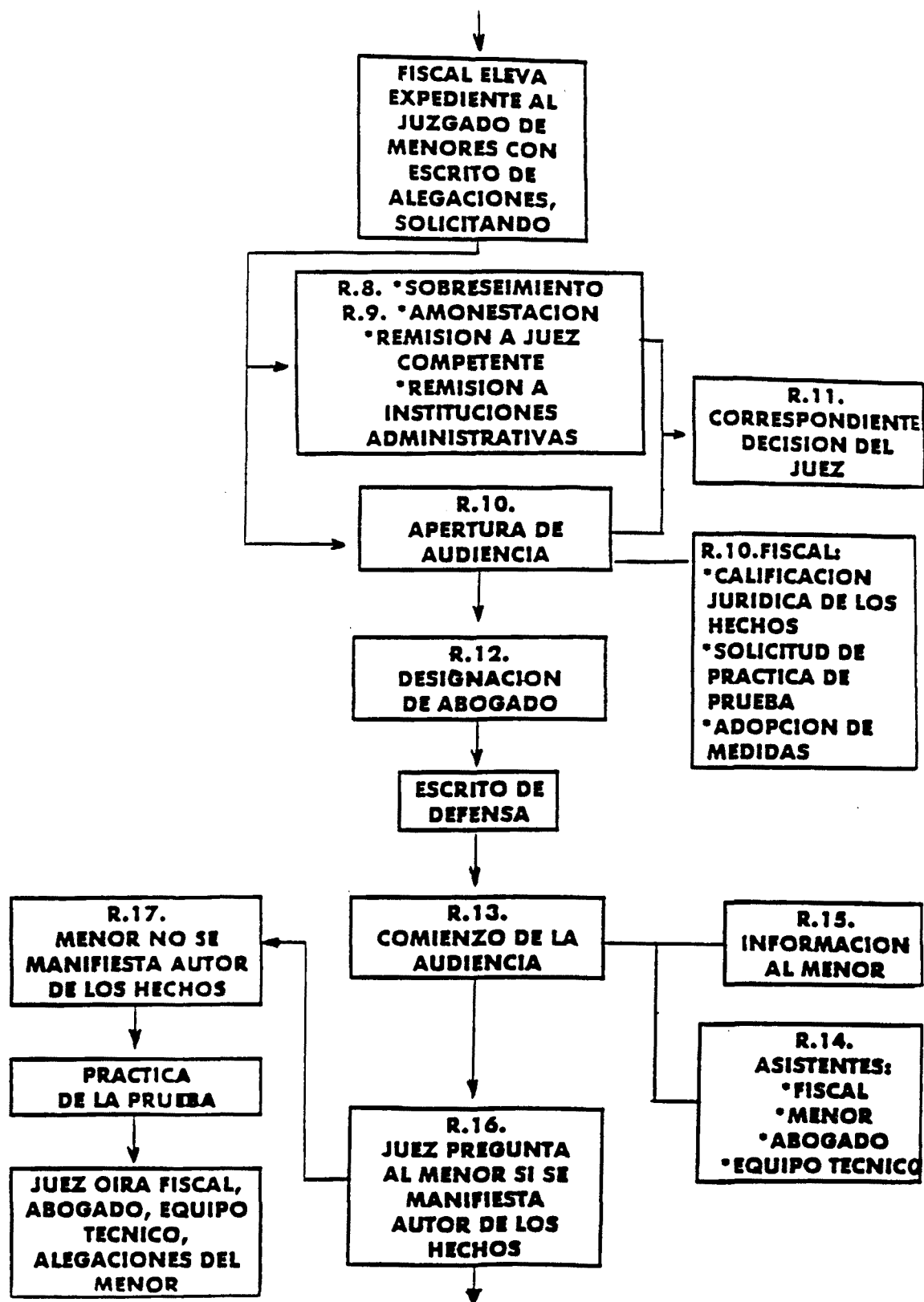
**LEY ORGANICA 4/1992, de 5 de JUNIO
sobre reforma de la Ley Reguladora de
la Competencia y el Procedimiento de los
Juzgados de Menores.**

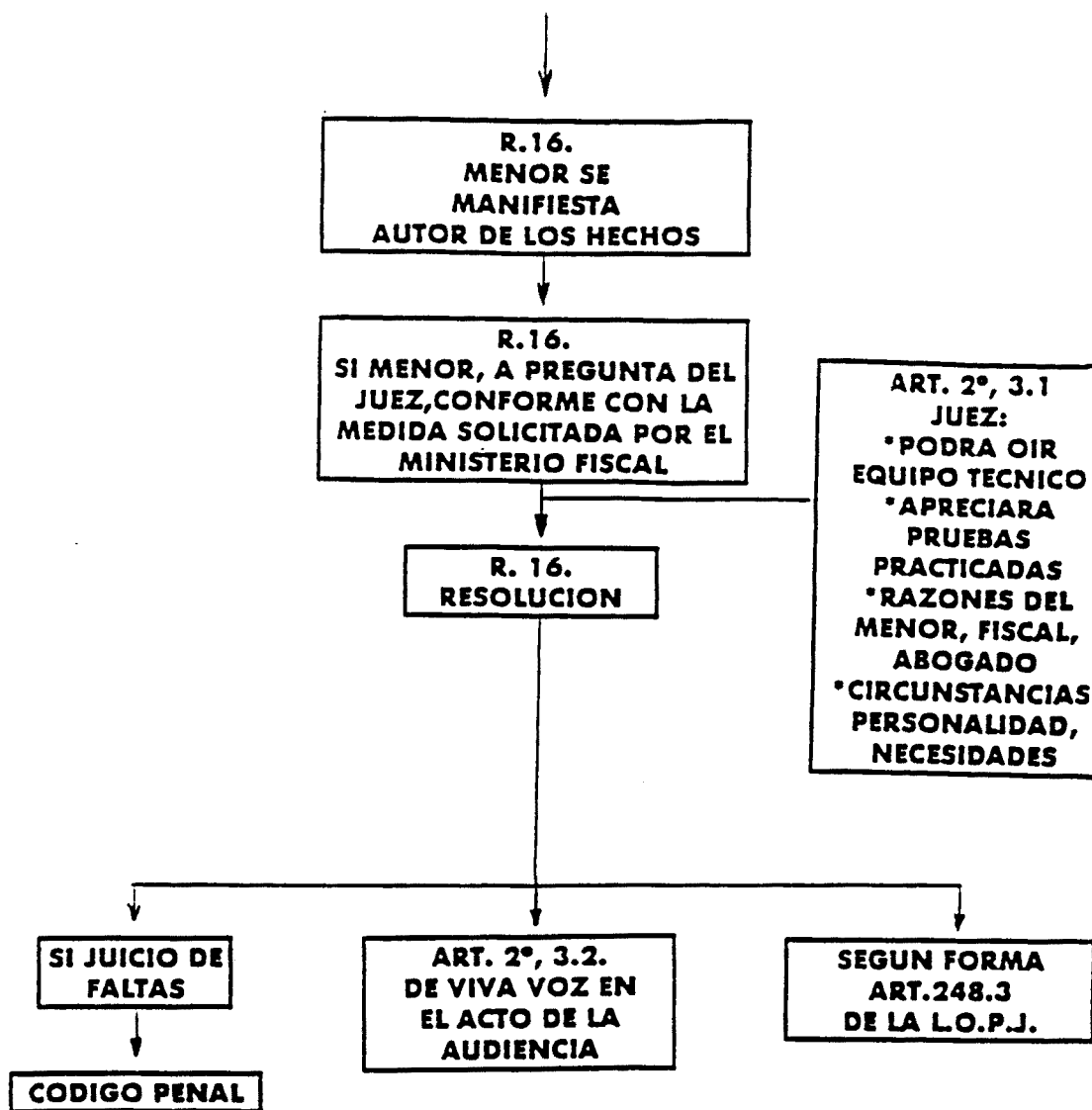
**DIAGRAMA DEL
PROCEDIMIENTO**

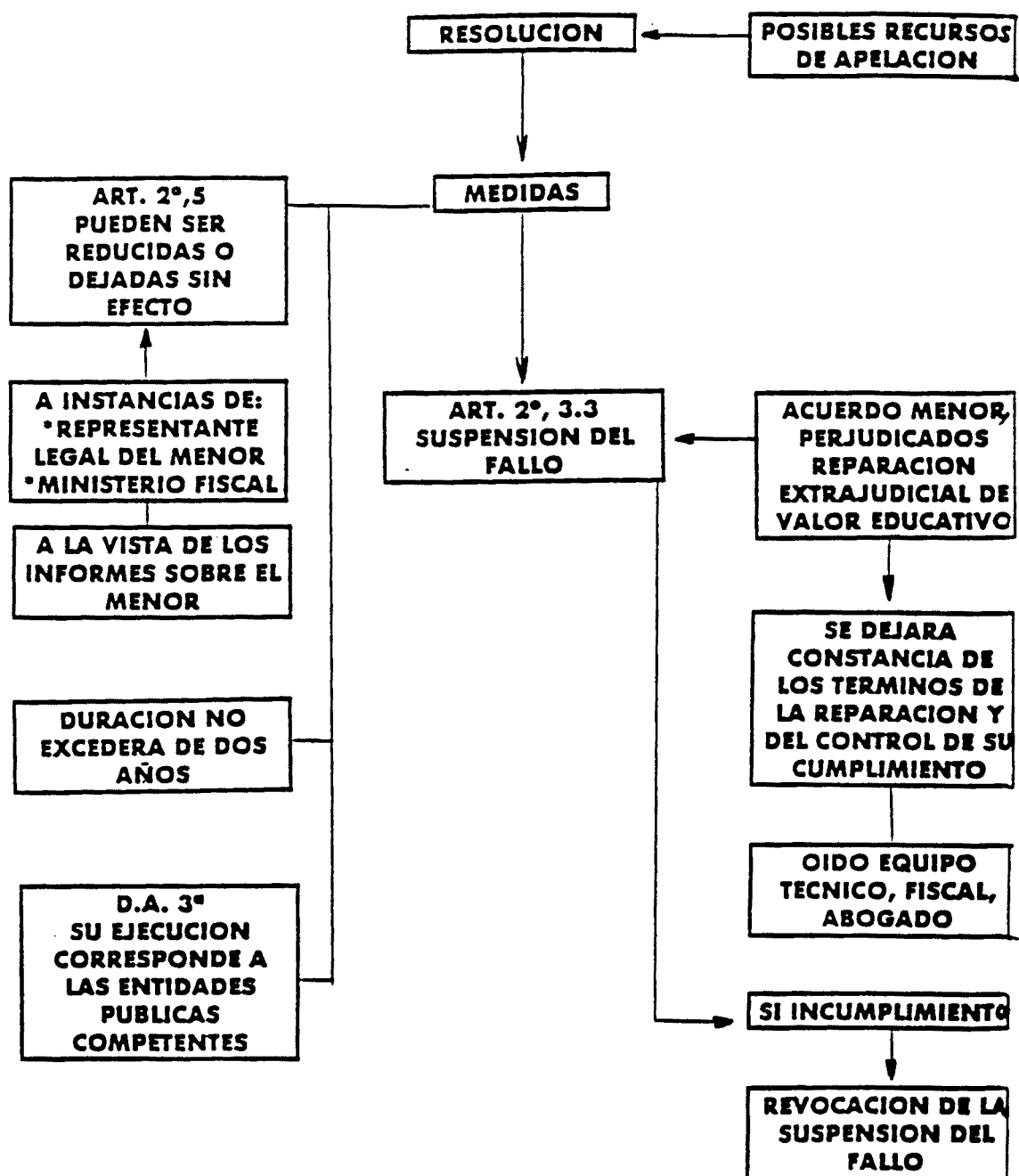












ARTICULO 2º.4



**ANEXO Nº 2 : MATERIAL SOBRE LA OBSERVACIÓN
PARTICIPANTE PARA LAS ALUMNAS
DE PRÁCTICAS.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

MATERIAL SOBRE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA LAS ALUMNAS DE PRÁCTICAS.-

Se realizó una primera entrevista con las alumnas de prácticas que habían de colaborar en la investigación, se les explicó cuál era su tarea en el estudio y para facilitararlo se paso el siguiente material, donde se explicaba en que consiste la observación participante, no sistematizada, que registrarán a través de las notas de campo.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE:

Cuando la persona que observa (en nuestro caso el alumno de Prácticas de la Universidad) recoge los datos del medio natural y está en contacto directo con los sujetos observados. Se trata de comprender lo que ocurre en ese contexto: conductas, interacciones, ...

ÁREAS DE OBSERVACIÓN:

Antes de empezar la observación, se han de tener unos puntos de referencia para poderla planificar:

- ¿Cuál es el propósito de la observación?
- ¿Qué objetivo pretendo?
- ¿Sobre qué y quién basaré la observación? (sobre la conducta de ..., sobre la interacción entre ..., ...)
- ¿Quién es el foco de la observación? (el menor, sus padres, ...)
- ¿Qué técnica de registro será más útil?

Las áreas principales de interés en torno a las que se organiza la observación (Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.; 1988) (evidentemente, en una observación no se pueden abordar todas estas cuestiones, aunque aparecieran datos correspondientes a algunas de éstas) podrían ser las siguientes:

1.-¿Quién/es está/n en la situación que se observa? ¿Cuáles son sus características relevantes?

2.-¿Qué está sucediendo? Si se trata de un grupo: ¿Qué hacen los individuos del grupo y qué se dicen entre sí?

2.1.-¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas está o están implicados? ¿Qué recursos se utilizan en dichas actividades y en qué contextos?

2.2.-¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos?
¿Quién toma las decisiones?

2.3.-¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes y cuáles poco frecuentes? ¿Qué relatos y anécdotas intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué estructuras tiene sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

3.-¿Dónde se sitúa el grupo, en qué contexto?

4.-¿Cuándo se reúnen?

5.-¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo se organizan todos estos elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?

6.-¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

MODO DE REGISTRAR LAS OBSERVACIONES:

Siguiendo la clasificación de Wittrock (1989) sobre los modos de registrar y almacenar observaciones, de entre los diferentes sistemas que propone: categoriales, descriptivos, narrativos y registro tecnológico; el sistema narrativo es el que más se adecua a nuestra investigación.

Los sistemas narrativos son sistemas abiertos (registros de anécdotas, notas de campo ...), sin categorías prefijadas, que tienen como finalidad obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los fenómenos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos.

El tipo de registro de datos que utilizaremos sera a través de las **notas de campo**.

NOTAS DE CAMPO: es una forma narrativo-descriptiva de relato de observaciones, reflexiones, impresiones, interpretaciones subjetivas ... sobre la situación-realidad que se observa/interviene y, que se utilizaran en la investigación posterior.

Es decir, un relato por escrito de lo que ve, oye, experimenta y piensa el investigador durante su actividad de recoger datos y reflexionar. Se refiere a todos los datos recogidos durante el transcurso del estudio (durante la observación participante)

En las notas de campo aparecen dos tipos de contenido:

-descriptivo: intenta captar la imagen de la situación, de las personas, conversaciones y reacciones observadas de la forma más fidel posible

-reflexivo: incorpora pensamientos, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador.

Las normas que se han de tener en cuenta para llevar a cabo el registro de notas de campo son:

*se han de registrar tan pronto como sea posible, asegurandose que el relato es preciso y comprensible

*el registro de las notas de campo ha de incluir número y fecha de las notas de observación, contexto, personas implicadas, descripción de la situación (las notas de campo propiamente), breve resumen de lo que abarcan las notas de campo ...

*tomar las notas de campo sin perder la secuencia, el contenido y el contexto en el que se produjeron.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 3 : MODELO DE ENTREVISTA INICIAL
 CON EL DELEGADO.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

MODELO DE ENTREVISTA INICIAL CON EL DELEGADO

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

Definir y analizar el proceso que se inicia. Comentar los diferentes elementos del PEI. Interesa ver cuál es la planificación/programación inicial, para después comprobar como se va reajustando en función de la realidad.

Antes de empezar: situar el caso, tipo de medida y temporalización de la misma.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN:

- 1.- ¿Qué elementos has observado de esta realidad? ¿De qué descriptores has recogido información?
- 2.- De los descriptores que no has recogido información, ¿cuál ha sido el motivo?
- 3.- ¿Qué descriptores faltan o cuáles son "innecesarios"?
- 4.- ¿Se facilita, con estos descriptores, la transcripción de lo que observamos? ¿qué valoración haces?

VALORACIÓN:

- 5.- ¿Tienes información suficiente para saber cuáles son los elementos que configuran la situación problemática?
- 6.- ¿Haces una valoración para el área familiar y una valoración para el área del menor?
- 7.- ¿Es necesario hacer un análisis de las observaciones y una valoración antes de intervenir?

HIPÓTESIS:

- 8.- ¿En qué elementos se ha de incidir para modificar la situación en la que se encuentra el menor y/o la familia? ¿Qué posibilidades de abordaje tiene el caso?
- 9.- ¿La temporalización de las medidas, hace que te centres en los aspectos más significativos? ¿En qué medida condiciona la intervención?

OBJETIVOS:

- 10.- Los objetivos que planteas, ¿intentan desarrollar habilidades cognitivas, actitudes y/o destrezas?
- 11.- ¿Has formulado objetivos para cada un de los descriptores?
- 12.- Los objetivos, ¿suponen una orientación del proceso, intervención, del camino a seguir?
- 13.- Piensas que el listado de objetivos presentado es suficiente o no? ¿Cuáles faltan, cuáles son innecesarios?

RECURSOS:

- 14.- ¿Qué tipo de recursos utilizas, normalizados o especializados?
- 15.- ¿Piensas que la fase de seguimiento en que se encuentra el caso condiciona la utilización de unos u otros?
- 16.- ¿Qué implicación tienes en los recursos? ¿Qué aspectos condicionan esta implicación?

ESTRATEGIAS:

- 17.- ¿Qué pasos has dado para llevar a término la intervención?
- 18.- ¿Qué estrategias utilizas para intervenir?
- 19.- ¿Piensas que tu manera de ser, influye en tu manera de intervenir, de posicionarte en los seguimientos? ¿en qué medida?

EVALUACIÓN:

- 20.- ¿Cuando evalúas el programa de intervención, para modificarlo y redefinirlo, si es necesario?

VALORACIÓN GLOBAL:

- 21.- En la fase de seguimiento en que se encuentra el caso, ¿cuál piensas que es el elemento que tiene más peso o incide más en la intervención?
- 22.- La realidad en la que trabaja el DAM es compleja y cambiante, pero ¿piensas que los diferentes elementos del PEI son susceptibles de una sistematización que facilite la planificación de la intervención?

**ANEXO Nº 4 : MODELO DE ENTREVISTA DE
SEGUIMIENTO CON EL DELEGADO.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

MODELO DE ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO CON EL DELEGADO

OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA:

-Analizar la aplicación, ejecución, evolución y desarrollo del programa, de los diferentes elementos. Ver cuáles han sido los problemas surgidos a la hora de aplicar el PEI.

-Completar y relacionar aspectos que ya se apuntaban o habían quedado reflejados en la anterior entrevista.

-Reflexionar sobre las propias acciones; que el DAM haga una valoración de los elementos que sean más significativos.

1.-¿Qué aspectos se mantienen constantes, en referencia a la planificación del programa? ¿cuáles han variado? ¿porqué?

2.-¿Qué valoración haces del desarrollo del programa, del proceso de intervención?:

***el menor:** como responde el menor y su familia al programa (interés, participación, colaboración, actitudes, ...). Como viven la intervención, sentimientos que manifiestan.

***el DAM:** como concibe el programa: efectividad, desarrollo, praxis, ... Reflexionar sobre las propias acciones o inducir a hacerlo. Hacer una valoración de los elementos más relevantes y seguir recabando información significativa. Autoevaluación.

***otros profesionales:** como valoran el proceso de intervención otros profesionales que participan en el programa.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 5 : MODELO DE ENTREVISTA FINAL
 CON EL DELEGADO.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

MODELO DE ENTREVISTA FINAL CON EL DELEGADO

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

-Valoración del proceso de seguimiento, del programa, de la praxis, de los sucesos positivos y negativos, objetivos conseguidos, objetivos no conseguidos, etc.

-Plantear cuestiones globales que den pie a comentarios, reflexiones, tales como:

- .el hecho de que sea un instrumento consensuado por todos
- .hacer una valoración, análisis de la metodología de intervención, ver a que aspectos de esta metodología se concede más importancia
- .ver como se han desarrollado los elementos del PEI

1.-Resultados conseguidos a través de la aplicación del Programa Educativo Individualizado e interpretación de los mismos.

2.-Cómo se conjugan y analizan las discrepancias entre sus perspectivas y actividades.

3.-Cambios e influencias que el proceso de seguimiento ha tenido en el menor y su familia.

4.-Valoración general del programa educativo individualizado, del instrumento:

- .¿Qué cosas cambiarías?
- .¿Qué posibilidades/limitaciones tiene?
- .Expectativas
- .Grado de satisfacción personal
- .Dificultades

5.-Si el formato del instrumento fuera otro, ¿facilitaría la elaboración del PEI?

6.-Diferencias entre el PEI y el informe que se envía al Juzgado de Menores.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 6 : PLANTEAMIENTO INICIAL DE LOS
DESCRPTORES DEL PROTOCOLO DE
OBSERVACIÓN.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

PLANTEAMIENTO INICIAL DE LOS DESCRIPTORES DEL PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

M E N O R

A.-Características personales.- (se refiere al desarrollo personal del menor, su nivel de autonomía y hábitos, así como las actividades que desarrolla y los intereses que manifiesta):

- 1-Capacidad de reflexionar, razonar, escuchar y verbalizar.
- 2-Conducta disocial del menor (tipo de actividad disocial y sentimiento que el menor manifiesta respecto a esta conducta).
- 3-Que autonomía, iniciativa personal y responsabilidad tiene a la hora de tomar decisiones para resolver situaciones y satisfacer las propias necesidades.
- 4-Intereses que manifiesta.
- 5-Hábitos de salud, higiene y trabajo adquiridos.

B.-Relaciones con la familia.-(se refiere tanto a las relaciones que el menor establece con los diferentes miembros de su núcleo familiar, así como a conocer su papel dentro de la familia):

- 1-Relación del menor con los diferentes miembros de la familia.
- 2-Papel del menor dentro de la dinámica familiar.

C.-Relaciones con el entorno.- (se refiere tanto al conocimiento y relaciones del menor con su entorno próximo, así como a las relaciones que establece con el grupo de amigos al que pertenece):

- 1-Nivel de integración y participación en el entorno social próximo (conocimiento y utilización de los recursos, equipamientos e instituciones sociales de su entorno).
- 2-Características de las amistades y/o del grupo de amigos del menor, tipo de conducta que los caracteriza y intereses comunes que manifiestan.
- 3-Tipo de relación que el menor mantiene con sus amistades así como su actitud y papel en el grupo.

D.-Currículum escolar.- (se refiere a la historia escolar del menor así como a su situación actual, necesidades e intereses que manifiesta en relación a la educación):

- 1-Situación escolar en que se encuentra el menor (si está o ha estado alguna vez escolarizado y en que tipo/s de escuela).
- 2-Rendimiento escolar (nivel de conocimientos, necesidades, intereses que muestra hacia la escuela -asistencia/absentismo- y/o el estudio).
- 3-Integración escolar (respeto a las normas de la escuela y tipo de relación que el menor establece con los maestros y compañeros y a la inversa).
- 4-Relación de la familia con la escuela, valoración que la familia hace de la tarea educativa de la escuela y implicación de la familia en el proceso escolar de su hijo.

E.-Expectativas.- (se refiere a los planes futuros del menor y las posibilidades/dificultades para llevarlos a cabo):

1-Proyectos que el menor tiene (lo que le gustaria hacer, porque no lo hace ...).

F.-Experiencia laboral.- (se refiere a la experiencia laboral del menor, por trabajos que haya realizado o esté realizando):

1-Tipo de trabajo que ha realizado o realiza (como aprendiz de ..., en formación)

2-Características del mismo (remuneración, eventual/fijo, economía sumergida, horas de trabajo a la semana...)

3.-Actitudes del menor frente al mundo laboral.

G.-Relación menor-familia-DAM.- (se refiere al tipo de relación que se establece entre los principales componentes de la relación educativa en medio abierto):

1.-Relación de colaboración-aceptación.

2.-Relación de rechazo.

F A M I L I A

H.-Historia familiar.- (se refiere a la evolución social de la familia):

-Procedencia de los padres biológicos y del menor.

-Elementos agudos de distorsión (enfermedades o situaciones graves que han provocado la ausencia o muerte de alguna figura paterna o de algún hermano/a

-Cambios de domicilio o de lugar de residencia desde el nacimiento del menor.

-Seguimiento y/o intervención por otras instituciones.

I.-Habitat.- (se refiere a las características de la zona de ubicación de la residencia del núcleo familiar así como a las condiciones y características de la misma):

-Características del entorno en donde se ubica la vivienda familiar

-Tipo de vivienda (piso, barraca, unifamiliar ...) y régimen de propiedad de la misma (alquiler, propiedad ...).

-Condiciones de la vivienda(a nivel de conservación-de la infraestructura y del mobiliario-, a nivel higiénico y a nivel de espacio.

J.-Economía.- (se refiere al estado y potencial económico de la familia teniendo como punto de referencia la situación laboral de los diferentes miembros que la componen):

-Situación económica (Precaria/no precaria, estable/inestable, mediante ayudas, grave).

-Situación laboral de los padres y otros miembros que conpongán la unidad familiar:

.Trabajo fijo

.Trabajo eventual en una empresa o por cuenta propia

.Ama de casa

.Paro con o sin subsidio

.Incapacidad laboral, pensionistas

-Situación profesional de los padres y de los diferentes miembros que componen la unidad familiar.

K.-Realidad sociocultural.-

-Grupo étnico de pertenencia

-Nivel de estudios de los padres y hermanos del menor.

***L.-Relaciones de la familia.-** (se refiere a si es un núcleo cerrado o si por el contrario las relaciones e incidencias exteriores tienen importancia y/o relevancia en el sí mismo de la familia nuclear):

1-Relaciones con otros familiares

2-Relaciones con el entorno

***M.-Dinámica familiar.-** En tanto que el núcleo familiar es muy importante como contenedor y facilitador del desarrollo del joven, señalar en aquellas situaciones en que se da un proceso conflictivo:

1-Relaciones padres-menor

2-Dinámica de la pareja parental y del grupo de hermanos i/o otros familiares o personas que vivan en la casa.

3-Pautas educativas que transmiten las personas adultas del grupo familiar

4-Como se interpreta o como afecta en la dinámica familiar la conflictividad del menor.

N.-Situación actual, en la que se encuentran los diferentes miembros del núcleo familiar en el que vive el menor.-

-Enfermedades graves o situaciones conflictivas (encarcelamiento, prostitución) que afecten a algún miembro de la familia.

(*) Serán los únicos descriptores del área de la familia sobre los que el DAM incidirá más directamente, formulándose posteriormente objetivos para estos descriptores.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 7 : PLANTEAMIENTO INICIAL DEL
 DIAGNÓSTICO / VALORACIÓN.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

PLANTEAMIENTO INICIAL DEL DIAGNÓSTICO/VALORACIÓN

Una vez determinados los descriptores que se deducen de la observación, entrevistas, etc., la tarea siguiente es la de:

- hacer una valoración de la situación,
- emitir un juicio sobre la situación del menor, y
- relacionar los diferentes elementos observados.

El diagnóstico no es el mero registro de los datos obtenidos, sino que implica el reconocer los datos significativos y saber interpretarlos en su conjunto. No se limita pues a describir unos rasgos, sino que analiza las interrelaciones existentes entre ellos.

Establecer un diagnóstico individual de un caso, una valoración, consistirá en:

- identificar, definir, interpretar y valorar cuales son los elementos que caracterizan la realidad personal, familiar, escolar, laboral y social del menor en seguimiento;
- definir los conflictos que configuran la situación problemática (una conducta problemática es una respuesta a unas condiciones concretas), determinar las causas;
- explicitar la dinamicidad del proceso, el proceso seguido desde que las causas empezaron a actuar hasta la situación actual.

De la coherencia en la elaboración del diagnóstico se derivará el correcto planteamiento de objetivos de trabajo. A través del diagnóstico se podran detectar aquellos aspectos más significativos que inciden de forma directa sobre el desarrollo del menor, dificultando, bloqueando o favoreciéndole.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 8 : PLANTEAMIENTO INICIAL DE LAS
HIPÓTESIS DE TRABAJO.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

PLANTEAMIENTO INICIAL DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

En la interpretación, diagnóstico, se han de relacionar, entrelazar, entre si los diversos datos que conocemos para que adquieran un sentido, para dar una explicación al problema y que nos permita establecer una hipótesis de trabajo.

Hipótesis en griego significa lo que está debajo, es decir, la propuesta que sirve de base para una intervención, el punto de partida, una suposición que se hace como base de la intervención. En todo proceso de intervención y previo a ésta hay una observación, luego la información de estas observaciones realizadas se organiza para pasar luego a formular las hipótesis.

En la elaboración de las hipótesis de trabajo se trata de diferenciar los conflictos que son susceptibles de intervención de los que no lo son. En definitiva, se trata de plantear las posibilidades de abordaje que tiene el caso, a partir de una reflexión sobre el presente y de la elaboración de las observaciones en las que el DAM participa como observador "participante", se presentan opciones de intervención para un futuro mediano.

En la hipótesis de trabajo hace falta definir los aspectos positivos y/o negativos (aquellas situaciones a través de las cuales se favorece el desarrollo positivo del menor y/o aquellos conflictos del menor y los que, sin ser los suyos propios, inciden sobre él) en los que suponemos que, incidiendo en ellos, se modificaría positivamente la situación problemática.

A través de la hipótesis obtendremos una explicación razonable sobre cual o cuales son los temas o problemas a tratar (si se hace X debe producirse Y), aunque no segura, y que se constatará o no a través de la intervención y se irá modificando o readecuando a lo largo del seguimiento. Su función esencial es proporcionar una guía para obtener nuevas informaciones que la confirmarán, refutarán o modificarán.

El DAM para construir una hipótesis en base a las informaciones que posee, y determina con la hipótesis el punto de partida de su propia intervención. Si la hipótesis resulta errada, el DAM deberá formular rápidamente otra que le sea sugerida por las informaciones recogidas durante el trabajo de verificación de la hipótesis anterior.

**ANEXO Nº 9 : PLANTEAMIENTO INICIAL DE LOS
OBJETIVOS.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

PLANTEAMIENTO INICIAL DE OBJETIVOS.-

A.-CARACTERÍSTICAS PERSONALES.-

A.1.-(Capacidad de reflexionar, razonar, escuchar y verbalizar):

- Potenciar la reflexión personal sobre su situación
- Tomar conciencia de cuál es su situación y cuáles son aquellas circunstancias que le han producido la situación conflictiva o problemática
- Potenciar la modificación de su situación actual a través de la relación con el Delegado
- Desarrollar la capacidad de expresión sobre sus limitaciones y potencialidades
- Aprender a conversar, potenciar que se establezcan diálogos con personas sobre cosas que interesan a ambos
- Desarrollar habilidades de comunicación
- Potenciar la atención hacia la persona que está hablando

A.2.-(Conducta disocial del menor):

- Reflexionar sobre su comportamiento disocial: emitir valoraciones, prever las consecuencias de sus actos, autocriticarse y rectificar
- Potenciar la diferenciación entre lo suyo, lo que comparte y lo de otros
- Potenciar la desvinculación de objetos y cosas que no le pertenecen
- Potenciar la aceptación de normas sociales y valores aceptados socialmente

A.3.-(Autonomía, iniciativa personal y responsabilidad):

- Conseguir que el menor sea capaz de tomar decisiones responsables para resolver situaciones y satisfacer las propias necesidades
- Potenciar la autogestión de trámites, necesarios para su propio desarrollo
- Lograr una mayor responsabilidad, por parte del menor, en el plan de intervención

A.4.-(Intereses)

- Potenciar la atención o inclinación hacia factores sociales (hacia los demás y hacia las necesidades humanas y problemas sociales)
- Potenciar la atención hacia los valores culturales (hacia las normas culturales propias de individuos de otros grupos)

A.5.-(Hábitos de salud e higiene):

- Potenciar actitudes curativas y preventivas respecto a su estado físico
- Potenciar el aseo general diario
- Actuar responsablemente sin riesgo para la salud
- Conseguir que el menor tenga una dieta de alimentación equilibrada
- Potenciar las prácticas deportivas para conseguir una mejora

en las condiciones físicas

B.- RELACIONES CON LA FAMILIA.-

B.1.-(Relación del menor con los diferentes miembros de la familia):

- Potenciar que la relación menor/padres tenga un carácter eminentemente abierto, comunicativo, dialogante, respetuoso, etc.

- Potenciar que la relación entre el menor y su/-s hermano/-s sea amistosa, fraternal

- Potenciar que la relación con otras personas externas al núcleo familiar (abuelos, tíos, primos,) pero que conviven con el menor, tenga un carácter comunicativo y respetuoso

B.2.-(Papel del menor dentro de la dinámica familiar):

- Conocer su papel o posición en la dinámica familiar

- Tomar conciencia de su problemática familiar y generar recursos personales para asumirlos o afrontarlos

- Potenciar la responsabilización del menor hacia las normas establecidas a nivel familiar

- Establecer relaciones normalizadas, mostrándose participativo, solidario y responsable dentro de la dinámica familiar

- Respetar las figuras paternas y las normas de convivencia familiar

C.-RELACIONES CON EL ENTORNO.-

C.1.-(Participación y integración en el entorno social próximo):

- Desarrollar un comportamiento social solidario y respetuoso que le permita una mayor relación e integración en su entorno

- Fomentar el respeto hacia las personas y otras realidades sociales

- Potenciar la conclusión de tareas concertadas y concretadas, así como el cumplimiento de los horarios establecidos

- Conocer los recursos, equipamientos e instituciones sociales de su entorno

- Potenciar la participación del menor en actividades y recursos normalizados

- Lograr su inserción comunitaria utilizando los recursos sociales e integrándose en grupos de relación normalizados

C.2.-(Conductas e intereses de sus amigos)

- Conocer la dinámica del grupo de iguales del menor.

C.3.-(Relación que el menor mantiene con sus amistades):

- Potenciar en el menor la acomodación de actitudes de responsabilidad, cooperación, etc.

- Potenciar que el menor establezca interacciones con adultos que puedan colaborar con él en el proceso de relación

interpersonal con miembros de la comunidad.

- Potenciar que el menor establezca interacción con amigos que fomenten la socialización del menor y a la vez descienda la probabilidad en la comisión de actuaciones fuera de la norma establecida.

- Conocer el papel del menor dentro del grupo.

D.- CURRÍCULUM ESCOLAR.-

D.1.-(Situación escolar en que se encuentra el menor):

- Valorar el medio escolar como recurso necesario para una formación básica que le facilite su integración social

- Lograr una situación escolar normalizada que le permita superar sus "déficits" y no desvincularse del campo formativo

D.2.-(Rendimiento escolar):

- Potenciar un diseño y desarrollo curricular acorde con las necesidades especiales que tiene el menor.

- Superar sus sentimientos derivados de su situación de fracaso escolar

D.3.-(Integración escolar):

- Integrarse en la dinámica escolar estableciendo relaciones y comportamientos de respeto (a los demás compañeros, profesores, normas, materiales, etc.), y desarrollar hábitos escolares adecuados.

D.4.-(Relación de la familia con la escuela):

- Potenciar la implicación de la familia en el proceso educativo del menor.

E.- EXPECTATIVAS.-

- Potenciar que el menor verbalize y lleve a la práctica aquellos proyectos que ayudaran en su proceso de integración y socialización.

F.-EXPERIENCIA LABORAL.-

F.3.-Actitudes del menor frente al mundo laboral:

- Conocer y tener elementos básicos para orientarse profesionalmente de acuerdo a sus intereses y posibilidades laborales

- Lograr la inserción e integración en un centro prelaboral y /o laboral que le facilite su desarrollo profesional

- Valorar y desarrollar la motivación e interés por el mundo del trabajo

G.-RELACIÓN FAMILIA/MENOR-DAM.-

- Mejorar la relación menor-DAM

- Mejorar la relación familia-DAM

- Mejorar la relación familia/menor-DAM

K.-RELACIONES DE LA FAMILIA.-

K.1.-Con otros familiares:

- Potenciar los contactos del menor y de su familia con la familia extensa.
- Potenciar la solidaridad familiar y la ayuda entre sus miembros

K.2.-Con el entorno:

- Potenciar la utilización de recursos comunitarios, así como la participación en organizaciones comunitarias.
- Conocer los recursos sociales de su entorno que puedan serles útiles.

L.-DINÁMICA FAMILIAR.-

L.1.-Relaciones padre-menor:

- Potenciar que los padres generen un ambiente familiar equilibrado, estable, socializante, y de cooperación.

L.2.-Dinámica familiar:

- Potenciar y reforzar expectativas positivas de la familia con respecto al menor

L.3.-Pautas educativas:

- Potenciar la adecuación de las normas familiares a las establecidas socialmente
- Potenciar la coherencia en la aplicación de las normas, así como en la respuesta que se da cuando se transgrede una norma.

L.4.-Conflictividad del menor:

- Conocer la situación jurídica del menor y las funciones y limitaciones del DAM
- Tomar conciencia de los problemas y conductas problemáticas con la finalidad de modificar pautas de actuación conflictiva
- Establecer relaciones normalizadas con el menor, conociéndole, valorándole y comprendiendo su problemática
- Implicarse en el proceso de intervención del menor y hacerlo de forma constante.

**ANEXO Nº 10 : PLANTEAMIENTO INICIAL DE LAS
ESTRATEGIAS.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

PLANTEAMIENTO INICIAL DE LAS ESTRATEGIAS

"El conocimiento del menor y de su entorno nos aporta los elementos para la comprensión del caso y para el establecimiento de las estrategias de intervención" (Departament de Justícia, 1985: 20). Las estrategias que se utilizan en el proceso de intervención serán diversas, con autonomía de cada Delegado, según la personalidad y las características del menor y del Delegado, así como del entorno y las posibilidades que éste ofrece.

Las estrategias vienen a significar ".... el planeamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso: así entendida, la estrategia guarda estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr (que suponen el punto de referencia inicial) y con la planificación concreta". (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1988: 593).

Tipos de estrategias (habilidad para dirigir un asunto), técnicas (conjunto de procedimientos, habilidades para transformar la realidad siguiendo una serie de reglas) y habilidades (capacidad, destreza, inteligencia, disposición) según diferentes fases del seguimiento:

-Fase previa (período que va entre la asignación del caso al delegado y el momento de elaborar el Proyecto Educativo Individualizado).

Las estrategias que utiliza el DAM en esta fase van dirigidas fundamentalmente a conseguir un conocimiento y una motivación del menor, la familia y el entorno:

- .Contactos con otros profesionales
- .Visita a los recursos existentes
- .Contactos con la familia y los compañeros
- .Contactos del menor con otros profesionales
- .Establecimiento de acuerdos y compromisos

A lo largo de las entrevistas el DAM utiliza las diferentes estrategias, técnicas o habilidades que le facilitarán la consecución de los objetivos. En esta fase destacaríamos:

- .La atención:
 - informativa (el DAM les informa de su disponibilidad, días, horas, funciones y rol del DAM ...)
 - contextual (el DAM utiliza diferentes espacios para comunicarse con el menor, en función del objetivo que pretenda)
 - personal (comunicación no verbal: contacto visual, inclinación del tronco hacia delante ...)

.La observación, como técnica tiene por objeto el suministro de información que se puede ir contrastando con los otros datos recogidos por otros procedimientos.

.La escucha, cuando una persona se siente escuchada es más fácil que también se aperciba de los comentarios o orientaciones que le hagamos cuando él tenga que escuchar. Escuchando se puede apreciar lo que el menor dice y como lo dice, y esto nos manifiesta en muchas ocasiones cómo se ve él a sí mismo y al mundo que le rodea y en el que se desenvuelve

La observación de la conducta del menor, la familia o el entorno, queda registrada mediante diferentes tipos de registros narrativos: los diarios y el registro de las entrevistas.

-Fase inicial: una vez elaborado el plan de trabajo, cuando éste se pone en marcha se inicia esta fase.

En esta fase el tipo de estrategias que utiliza el DAM van dirigidas a implementar el plan de acción y a facilitar una mejor relación e integración del menor con la familia y el entorno.

Principales estrategias que utiliza el DAM:

- .Realización de actividades lúdicas y deportivas
- .Visita a los recursos existentes
- .Participación en actividades organizadas
- .Contactos del menor con otros profesionales
- .Reuniones de coordinación
- .Supervisiones técnicas y estudios de casos

Por lo que se refiere a las técnicas en esta fase, igual que en la anterior, el DAM utiliza fundamentalmente la entrevista, dirigida tanto al menor como a la familia o otros miembros colaboradores en el plan de trabajo. A través de la entrevista, particularmente la referida al menor, el DAM utiliza las siguientes habilidades o destrezas:

.La empatía, ayudará al menor a realizar su autoconocimiento, conociendo mejor su comportamiento y sus dificultades, comunicando al mismo tiempo lo que esta situación le hace vivir. Tiene como objetivo:

- conocer mejor al menor y su entorno
- motivarle para que se enganche en el proceso y que explore sus experiencias y sentimientos, conociendo los modos de vida y de relacionarse que hayan sido favorecedores o los que son infectivos o inadecuados.

.La confianza, ayudar al sujeto a evolucionar personalmente en el sentido de una mayor capacidad de resolución de problemas de su existencia

.La aceptación, el DAM debe transmitir una consideración hacia la posición del menor y un interés hacia sus sentimientos, experiencias y potencialidades

.La concreción, concretar las problemáticas para que el menor pueda centrarse. Técnicas par facilitar la concreción:

- focalización(se utiliza cuando el sujeto hace abstracciones y no se centra sobre los aspectos que son importantes)
- resumen (del conjunto de los temas abordados y las emociones asociadas a estos temas, y permite al menor centrarse sobre lo que parece más pertinente)
- lenguaje directo(y personal, utilizando el yo y el tú ...)

-Fase intermedia. El espacio entre la fase inicial y la final. Ya iniciado el plan de acción, hechos los retoques necesarios, se entra en una situación de estabilidad y consolidación de los objetivos.

Las principales estrategias son:

- .Realización de actividades lúdicas y deportivas
- .Participación en actividades organizadas fuera del entorno
- .Reuniones de coordinación
- .Supervisiones técnicas y estudios de casos.

En cuanto a las técnicas se sigue manteniendo la entrevista como elemento básico de la relación y a través de ella y para fomentar la responsabilidad del menor se utilizan habilidades tales como:

.La observación y la escucha, a través de la escucha se puede ir consolidando un buen nivel de confianza, ya que la persona que se siente escuchada se siente aceptada como persona

.La empatía, con una comprensión profunda por parte del DAM, el menor puede entenderse mucho mejor a sí mismo

.La confianza, se da entre el DAM y el menor cuando ambos son capaces de confiar en el medio de intervención, en su propia relación y en ellos mismos

.La aceptación, es el resultado de interacciones apropiadas conscientes de respeto mutuo entre el DAM y el menor, respeto vivido, cada uno a su nivel, por ellos mismos, por el otro y por su propia relación

.La confrontación, la utilización de ésta habilidad consiste en situar al menor delante de una realidad que no ha sido considerada hasta el momento, y ello puede tener un efecto para él. Confrontación:

- psicológica, está centrada en la toma de conciencia
- ética, centrada en una decisión a tomar o en un comportamiento a modificar

-Fase final. Se caracteriza por la preparación del menor a una mayor autonomía y preparar la despedida. Tal vez una de las estrategias más típicas es el distanciamiento de los contactos.

La entrevista sigue siendo la técnica fundamental. Diferentes habilidades que se utilizan:

.La empatía, que el menor sea capaz de expresar y sentir sentimientos que fue incapaz de expresar anteriormente; se convierte en acción constructiva para la resolución de problemas

.La aceptación, intento de que el menor logre una mayor autonomía (reforzando los aspectos positivos que manifiesta el menor y no aceptando sus actitudes negativas) y si es preciso que pueda continuar el proceso educativo en otras alternativas

.La confrontación, aprende a responsabilizarse de sus implicaciones y decisiones.

Habilidad.- Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas. Mediante el conocimiento de las técnicas para llevar a cabo un proceso y a través de la información sobre cómo deben manejarse los recursos y materiales precisos, se contribuye al desarrollo de la habilidad.

Dada la complejidad de campos en que actúa el ser humano, puede también hablarse de diferentes tipos de habilidad, desde las puramente manuales hasta las más complejas intelectuales.

El desarrollo de una habilidad suele producirse, bien mediante ensayo y error (eliminando progresivamente las actuaciones inútiles), bien mediante el aprendizaje por imitación. Pero, en todo caso, la habilidad se consolida por la eliminación de las actividades inútiles y el reforzamiento de las que conducen a una actuación eficaz.

Capacidad.- Tener capacidad para una tarea supone poder realizarla en el momento en que están presentes las circunstancias necesarias.

Destreza.- Habilidad con que se hace una cosa." Capacidad de ejecución de una actividad. La destreza se entiende, generalmente, vinculada a una actividad específica, por que

supone el dominio de formas peculiares de llevar a cabo tal tarea. Así puede hablarse de destreza perceptiva, motriz, manual, intelectual, social, etc. El término guarda estrecha relación con el de habilidad, al que, en ocasiones, se considera sinónimo". (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1988: 395).

La destreza manual (realización de actividades en las que interviene de modo preferente el movimiento de las manos) tiene particular aplicación en actividades laborales de tipo manipulativo.

Las destrezas básicas del curriculum escolar se refieren a los conocimientos y hábitos precisos para que el estudiante obtenga el éxito necesario a lo largo de su vida académica y sea capaz de hacer frente a las situaciones que se plantean en la vida corriente. Tradicionalmente se han venido considerando como destrezas básicas la lectura, la escritura y el cálculo aritmético. La lectura constituye el fundamento de nuestra cultura, y su dominio, junto con el de la escritura, es la mejor garantía del aprovechamiento escolar. El cálculo aritmético constituye, no sólo un excelente medio de provocar en los niños una verdadera gimnasia mental (en especial a través del cálculo mental), sino un elemento imprescindible en la vida corriente y en el desarrollo académico posterior.

TÉCNICAS:

Técnicas de coordinación, motivación y participación de otros profesionales y servicios sociales, son importantes ya que la atención de los menores se hace con la concurrencia de las instituciones comunitarias, ya que estas instituciones sociales realizan un trabajo de integración con la población atendida des de Justicia Juvenil y además son las que acogeran al menor cuando éste deje de estar bajo medida judicial.

Técnicas de registros informativos, que suponen por una parte la plasmación de las informaciones y de la tarea realizada y por otra la reflexión de la tarea profesional; también facilitan la selección y elaboración de la información que se ha de transmitir a otras instancias y dar cuenta de la atención social realizada. Estos registros se refieren tanto a los informes como a la pauta de registro de actividades semanales-mensuales, que algunos Delegados realizan.

Técnicas de intervención empática (Diego, 1988): aquellas aproximaciones en las que el profesional de la relación, estando suficientemente liberado de sus necesidades y de sus preocupaciones personales, se encuentra en capacidad de dejar provisionalmente su cuador de referencia propio para sumergirlas en el del menor.

-Reflejo o retorno simple, retorno de lo comunicado por el menor de manera breve y evocadora. Retorno de un sentimiento expresado o de un contenido verbal. Ni aclara, ni interpreta, técnica del "espejo".

-Reflejo o retorno clarificador, hay un retorno que pretende clarificar los sentimientos, actitudes que no se deducen directamente de las palabras del menor sino indirectamente de la totalidad del discurso, en un determinado contexto.

Técnicas de intervención respetuosa (Diego, 1988): actuaciones sistemáticas y conscientes por las que el profesional comunica al menor la aceptación de su situación y de su realidad presente, pero a su vez le exige un mejoramiento o aumento de coherencia en su funcionamiento personal que le pueda inducir o mantener el cambio de sentimientos, actitudes, valores, etc.

Técnicas de concreción:

- La focalización o síntesis utilizada por el profesional cuando el menor huye del presente o fantasea alejándose de la realidad
- El resumen de los temas tratados y de las emociones a ellos asociadas

Técnicas de implicación personal, comunicación de experiencias personales del profesional, vividas en el pasado pero susceptibles de permitir captar la situación presente, con el fin de que esta comunicación favorezca la relación y aceptación del profesional que al ilustrar con su experiencia, puede jugar un importante papel para la identificación del menor a partir de un aprendizaje vicario.

Técnicas de confrontación, situar al menor frente a una serie de ámbitos o realidades que no ha considerado y que sin duda pueden tener un efecto beneficioso para él. Dos modalidades de la confrontación son:

- Inyección, de nuevas perspectivas o de nuevos aspectos a considerar sobre las mismas
- Amplificación, de actitudes, perspectivas y valores incipientes

Técnicas de soporte o recursos, aquellas que se utilizan para desbloquear una situación, para afianzarla o darle una mayor consistencia. Desde técnicas de soporte gestual (golpe en la espalda,) hasta cualquier actividad inserta en el proyecto educativo, con el fin de desbloquear o aumentar los niveles de aprendizaje propuestos.

**ANEXO Nº 11 : PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA
EVALUACIÓN.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

PLANTEAMIENTO INICIAL DE LA EVALUACIÓN

"Actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos". (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1988: 603).

El concepto de evaluación es más amplio que el de medición y más complejo. En efecto, no es sólo una interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida o en relación a unos objetivos o patrones de conducta, sino, además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa.

La evaluación tiene como misión principal recoger información sobre el proceso y a su vez ayudar a mejorar el propio proceso. El proceso de intervención en medio abierto es un proceso flexible y dinámico y por tanto la evaluación también ha de reunir estas mismas características.

Evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa. Evaluar ha sido históricamente sinónimo de examinar, de obtener información cuantitativa de los aspectos evaluados, mediante medios e instrumentos objetivos. "Durante la década de los sesenta se ha producido un rápido y acelerado incremento del interés sobre la perspectiva llamada evaluación cualitativa" (Gimeno y Pérez, 1983: 428).

El paradigma de la evaluación cualitativa, para Gimeno y Pérez (1983) tendría las siguientes características:

- el objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previsibles o previstos en los objetivos y en el programa. Los efectos secundarios y a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados;

- se ha de trasladar el énfasis de los productos al énfasis por el proceso, sólo comprendiendo la génesis y la historia, la sucesión compleja de fenómenos y acontecimientos pueden explicarse las conductas y los resultados de la intervención;

- la evaluación centrada en los procesos intenta captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que pueden considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los productos. Los estudios sobre procesos han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes;

-la evaluación cualitativa requiere una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes. Se requiere un diseño flexible, ya que el estudio se orienta y desarrolla frecuentemente hacia direcciones que no han sido previstas e incluso ni sospechadas con anterioridad. La evaluación centrada en los procesos es ella misma un proceso que evoluciona en virtud de los descubrimientos sucesivos y de la transformación del contexto.

Para González y Escudero (1987), desde una perspectiva cualitativa, algunas características de la evaluación son las siguientes:

- la realidad social no aparece como algo fijo y estable, sino como una realidad dinámica y cambiante;
- no ha de centrarse sólo en conductas observables, sino que también ha de interpretar los procesos de pensamiento de las personas implicadas en la evaluación;
- ha de tener en cuenta las particularidades de cada contexto de desarrollo, prestar atención a lo idiosincrático;
- se pretende dar una comprensión holística de los fenómenos, situaciones o hechos.

Un modelo de transición entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos es el modelo de Stufflebeam (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983):

-Evaluación del contexto:

- .definir el marco de nuestra intervención, valorar las necesidades de la población con la que hemos de trabajar (del menor, su familia y su entorno);
- .diagnosticar los problemas que subyacen a las necesidades;
- .definir las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades;
- .juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas, con la solución de los problemas;
- .proporcionar una base para juzgar los resultados.

-Evaluación del diseño:

- .estrategias más adecuadas para desarrollar los objetivos del programa;
- .seleccionar los recursos, estructurar las actividades.

-Evaluación del proceso:

.identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación, es decir, controlar las limitaciones potenciales de nuestra intervención a través de:

- la descripción del proceso
- la observación de las actividades
- la interacción con otros profesionales que también intervienen en el seguimiento

-Evaluación del producto:

.recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto y por el proceso e interpretar su valor;
.valorar los criterios de los resultados mediante la realización de análisis cuantitativos;
.decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de las actividades;
.presentar un informe claro de los resultado.

Un modelo propiamente cualitativo es la evaluación respondiente de Stake, que presenta las siguientes características (Ferrández y Jiménez, 1990; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983):

- el evaluador recoge información de fuentes variadas (menor, familia, vecinos, amigos, profesionales, ...);
- se orienta más a juzgar las actividades y desarrollo del proyecto que a definir las intenciones del mismo;
- toma en consideración las diferentes interpretaciones de aquéllos que están implicados en el seguimiento;
- es una evaluación que se presenta como cercadora de problemas, dudas o cuestiones;
- los informes que se vayan presentando a lo largo del proceso de intervención no deben ser cerrados, sino que han de reflejar la dinámica y cambiante realidad educativa.

Modalidades de evaluación asociadas al momento del proceso en que se ésta se lleva a cabo:

-Evaluación inicial: tiene un carácter diagnóstico. A través de este tipo de evaluación se pretende adquirir conocimientos sobre:

-los datos personales, familiares y ambientales del menor (la fuente para la recogida de datos es tanto el propio menor, como la familia, profesionales que conocen la situación o intervienen en el caso, ...);

-intereses, limitaciones y capacidades del menor.

-Evaluación continua: paralela al desarrollo del programa de intervención que permite las correcciones y modificaciones oportunas de dicho programa. A través de ella se pretende determinar:

-el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos;

-cómo y en qué medida se producen en el menor los cambios deseados;

-la necesidad de modificar o no los recursos utilizados;

-la eficacia del programa y la forma en que deberá modificarse.

-Autoevaluación del menor: constituyen un medio para que el menor conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico de motivación y refuerzo.

-Evaluación final: es la que se realiza al final del proceso de intervención y en la que se hace un resumen valorativo de todos los elementos que han participado en el proceso de intervención, con el fin de proporcionar orientaciones sobre las perspectivas futuras del menor.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN:

"Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha de un proceso" (Zabalza, 1987: 246, en Ferrández y Jiménez, 1990: 47)

LA OBSERVACIÓN: la observación directa, continuada y sistemática de la situación en la que vamos o estamos interviniendo, es un procedimiento básico para la obtención de la información necesaria para evaluar. Técnicas más habituales:

-Anecdotarios: sirven para recoger de forma episódica los hechos más sobresalientes que se producen en el desarrollo de una determinada acción relativa al campo de las aptitudes, de las actitudes, de los intereses, de reacciones temperamentales, de sociabilidad, etc. No debe recoger opiniones ni juicios de valor, debe exclusivamente describir los hechos o las acciones. Los elementos que se habrían de incluir en el registro de un anecdotario, a través de una ficha, serían:

- el nombre de la persona observada y del observador
- la fecha, hora y lugar
- definir en que situación o contexto se desarrolla la acción
- describir el incidente o anécdota
- señalar las observaciones pertinentes

-Diarios e informes: Pueden oscilar desde una simple relación o enumeración de actividades realizadas o pueden estar ya estructurados y referidos a campos concretos e incluir valoraciones, pensamientos, reflexiones.

-Listas de control: son listados enumerativos de conductas. En ellas, el observador, debe anotar si una determinada conducta, comportamiento, hábito, costumbre o actitud se manifiesta o no en un determinado sujeto o grupo (ya que las observaciones pueden dirigirse tanto a grupos como individualmente)

-Escala de valoración: son del mismo tipo que las de control, pero con la diferencia de que aquí pueden incluirse matizaciones respecto al grado de acuerdo o desacuerdo, existencia o no de una determinada cuestión o comportamiento.

LA ENTREVISTA: es una técnica propia de los estudios cualitativos. Es una relación comunicativa que puede ser desde abierta e informal a más cerrada e inflexible. Se pueden clasificar en:

-Entrevista dirigida: son entrevistas en las que los objetivos, los contenidos de las mismas y las técnicas y modos de actuar están claramente determinados y previstos de antemano. La iniciativa es totalmente del entrevistador. Son propias de situaciones formales. Tanto la preparación, como la realización, su registro y su evaluación se ajustan a pautas predeterminadas.

-Entrevistas semiestructuradas: es más flexible que la anterior. Los objetivos no están cerrados y predeterminados de antemano, la responsabilidad es más compartida, si bien corresponde en mayor parte al entrevistador.

-Entrevistas no directivas: no están determinados ni los objetivos ni los contenidos a tratar.

La realización de la entrevista supone utilizar unas determinadas técnicas, de una forma flexible:

-técnicas de concordancia, a través de una relación cordial y natural, de un ambiente y lugar acogedor, y de una actitud de condescendencia y aceptación, se trata de establecer una relación personal de cordialidad con el entrevistado, un clima de mutua confianza y en suma facilitar la comunicación;

-técnicas de aceptación, a través de la expresión facial, la verbalización, etc.

-técnicas de estructuración, hacen referencia al contenido, la naturaleza, los límites y los objetivos de la entrevista;

-técnica del silencio, diferenciar si los silencios significan aceptación, rechazo o indiferencia.

Para registrar las entrevistas, lo ideal sería grabarlas a través del video, o sino a través de cintas magnetofónicas, o rellenando protocolos. Para en muchas situaciones ninguno de los tres tipos de registro anteriores es posible, por lo que el entrevistador habrá de elaborar una especie de informe, al final de la entrevista, para recoger lo más esencial y significativo.

La evaluación de la entrevista consiste en saber detectar el valor de las informaciones que se nos han proporcionado a través de ella. Para ello es importante utilizar otras técnicas, a través de las cuales también recogemos información y contrastar así los datos. Estamos pues haciendo referencia

a los procedimientos de triangulación, es decir, la combinación de diferentes técnicas en el estudio de una realidad o situación. Ninguna técnica es suficiente por sí sola, para darnos una visión exacta de la situación objeto de nuestro estudio y por tanto se han de utilizar diferentes técnicas para llegar a aproximarnos más a la realidad.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

ANEXO Nº 12 : HOJA DE REGISTRO DEL PEI, DEL
ÁREA DEL MENOR Y DEL ÁREA
FAMILIAR Y, DOSSIER SOBRE EL
PEI.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

Á R E A D E L M E N O R

HOJA DE REGISTRO DEL PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO.-

Fase:

Fecha:

DATOS PERSONALES.-

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia:

DATOS SOBRE LA TEMPORALIZACIÓN DE LA MEDIDA.-

Inicio de la medida:

Finalización de la medida:

Inicio de la fase:

Finalización de la fase:

DIAGRAMA FAMILIAR.-

DATOS PERSONALES SOBRE LA FAMILIA.-

	Nombre	Fecha	Profesion	Situación	Estudios
Padre					
Madre					
Hermana					
Otros					

HOJA DE REGISTRO
 Protocolo de Observación (Descriptores) Valoración

Características personales -Relaciones con la familia -Relaciones con el entorno -Currículum escolar -Experiencia laboral -Relación menor-familia-DAM	
--	--

DEL PROGRAMA EDUCATIVO
 Hipótesis Objetivos

--	--

Á R E A F A M I L I A R

R E G I S T R O

E S T A T I S T I C A S

E V A L U A C I O N

HOJA DE REGISTRO DEL PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO.-

Fase:

Fecha:

DATOS PERSONALES.-

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia:

DATOS SOBRE LA TEMPORALIZACIÓN DE LA MEDIDA.-

Inicio de la medida:

Finalización de la medida:

Inicio de la Fase:

Finalización de la fase:

DIAGRAMA FAMILIAR.-

DATOS PERSONALES SOBRE LA FAMILIA.-

	Nombre	Fecha	Profesión	Situación	Estudios
Padre					
Madre					
Hermano					
Otros					

HOJA DE REGISTRO

Protocolo de Observación (Descriptores):

Valoración

A

-Historia familiar y situación actual

E

E

A

F

A

M

I

L

I

A

R

-Hábitat

-Economía

-Realidad sociocultural

-Relaciones de la familia

-Dinámica familiar

DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Hipótesis

Objetivos

DOSSIER SOBRE EL PEI

Tarragona, octubre 1992.

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL: UNA PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DEL PEI (PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO).-

	<u>Pág.</u>
1.- PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	1
2.- BREVE RESUMEN DE LOS ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	3
3.- SÍNTESIS DE LOS ASPECTOS A CONSIDERAR EN ALGUNOS DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA.....	6
3.1.-Protocolo de observación (descriptores) y objetivos del area del menor	7
3.2.-Protocolo de observación (descriptores) y objetivos del area familiar	11
3.3.-Recursos	13
3.4.-Estrategias de intervención	14
3.4.1.-Iniciales	14
3.4.2.-Intermedias	16
3.4.3.-Finales	18
3.4.4.-Técnicas a utilizar a lo largo de la intervención	19
3.5.-Evaluación	21

1.-PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.-

Centraremos nuestro estudio de las acciones llevadas a término desde el Servicio de Medio Abierto de la Dirección General de Justicia Juvenil, es decir, la metodología de trabajo utilizada, y concretamente analizaremos un instrumento de análisis como es el PEI (Programa Educativo Individualizado), ya que se refleja en él la metodología utilizada.

El PEI orienta el trabajo de los delegados de asistencia al menor (profesionales que por instancia judicial realizan el seguimiento de un menor en su entorno natural y le facilitan un correcto proceso de socialización) en el seguimiento de los casos que son atendidos desde Justicia Juvenil; aunque nuestro objeto sería que las bases de este programa educativo pudieran ser extensibles a aquellos profesionales que trabajan en el campo social.

La elaboración del programa y de los ejes de la acción educativa es previa a la intervención educativa propiamente dicha. El programa de intervención servirá de apoyo, de referencia para cualquier evaluación futura de la acción educativa.

Garrido (1990), explica en que consiste el PEI: un programa de educación individualizada se basa en determinas que es lo que hace falta conocer para especificar los objetivos a llegar, así como la forma como esto se puede llevar a término, de manera que se salvaguarde y fomente el desarrollo del menor o adolescente. Por lo que hemos de llegar a un proceso descriptivo (qué hemos de hacer) y prescriptivo (cómo hemos de hacerlo).

A partir de la observación y valoración de las necesidades socioeducativas de los menores, en términos personales-familiares, la finalidad es determinas la intervención adecuada a las características particulares de cada menor. El PEI ha de contener una serie de elementos (protocolo de observación, diagnóstico, hipótesis, planteamiento de objetivos, recursos y estrategias que se utilizarán, evaluación), que se ha de ir completando y modificando a medida que se desarrolla el seguimiento.

Poder llevar una dinámica planificada de la intervención con el menor puede favorecer la consecución de los objetivos, de las acciones de seguimiento, porque estas se han de ajustar a las posibilidades y necesidades del DAM y del menor respectivamente. Es importante explicitar aquello que se quiere hacer, ordenando los elementos que intervienen en el proceso de los seguimientos, y justificar la fundamentación de lo que se está haciendo.

Si se programa que se hará, cómo y porqué, y se define y estructura qué objetivos se pretenden conseguir, con qué medios o recursos, se proporcionará una coherencia y sistematización en la intervención.

Nos proponemos llegar a racionalizar y sistematizar los datos de los diferentes apartados que componen el PEI y poder llegar a establecer categorías, describir con detalle los procesos de los menores en seguimiento, procesos que tienen lugar en un contexto socio-familiar, teniendo en cuenta el significado de los sucesos y otros factores que influyen, con la finalidad de ordenar sistemáticamente los elementos que configuran el proceso.

A nivel experimental, y a partir del análisis de los diferentes elementos que configuran el programa educativo individualizado, se ha hecho una propuesta de sistematización que fue contrastada con el equipo de profesionales del Servicio de Medio Abierto de la Sección Territorial de Justicia Juvenil de Tarragona, durante los meses de Mayo y Junio de 1992.

Reelaborada la propuesta inicial, se pretende llevar a término la experimentación del programa educativo sistematizado, por lo que se seleccionará al azar una muestra de 9 menores, distribuida de la siguiente manera:

- 3 menores que se encuentran en la fase inicial del seguimiento;
- 3 menores que se encuentran en una fase intermedia del seguimiento;
- 3 menores que se encuentran en la fase final del seguimiento.

Posteriormente se hará una interpretación cualitativa de la experimentación, con la finalidad de analizar los elementos que integran los diferentes componentes del PEI en función del momento de seguimiento, casuística de los casos ... A partir de éste análisis será necesario generar propuestas de optimización para el desarrollo de éste programa y, a la vez, poder diseñar modelos de formación en el campo social.

Para llevar a cabo la experimentación del programa educativo sistematizado, a continuación presentamos:

- .los elementos que configuran el programa de intervención, con una breve descripción de los aspectos más relevantes de los mismos;
- .una síntesis de los aspectos a considerar en cada uno de los elementos del programa, así como una hoja de registro en el que aquéllos quedarán constatados.

2.-ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.-

Protocolo de observación: es la primera concreción que se hace para la realización del PEI (Programa Educativo Individualizado). A través del análisis de la situación, mediante la observación, se constataran necesidades, carencias, ...

Esta observación el DAM o trabajador social la hace en el "entorno natural", en la propia realidad en que se ubica el menor.

En el proyecto de intervención social individualizada, el núcleo prioritario y indiscutible de intervención es la persona atendida, en este caso el menor en tratamiento en medio abierto; las características del menor al que va dirigida la intervención. También se hace referencia a:

- la escuela
- el trabajo
- el grupo de amigos (a nivel de análisis y comprensión de la situación o sistema relacional, es importante incluir este núcleo relacional)
- servicios comunitarios (que actúan como refuerzo al trabajo del DAM, en relación al núcleo de intervención prioritario que es el menor).

El menor ha de ser tratado en su medio, en su familia, así que la familia será el segundo núcleo de intervención, aunque algunos aspectos (descriptores) de la familia pueden ser considerados como elementos referenciales, sobre los que no es necesaria una intervención. El DAM ha de intervenir con la familia como un elemento que puede facilitar y colaborar en la evolución del menor.

Valoración: una vez determinados los descriptores que se deducen de la observación, entrevistas, etc., la tarea siguiente es la de:

-hacer una valoración inicial de la situación (identificar, definir, interpretar y valorar cuales son los elementos que caracterizan la realidad personal, familiar, escolar, laboral y social del menor en seguimiento)

-relacionar los diferentes elementos observados, con el fin de definir los conflictos que configuran la situación problemática. Valoración de los datos más significativos, para poder diseñar unas hipótesis de trabajo y un programa de intervención. Al ser muchas las variables que ha de contemplar el Dam, y al trabajar con medidas temporalizadas, se ha de llevar a cabo una programación más ajustada, centrándose en los aspectos más significativos.

Hipótesis de trabajo: se trata de diferenciar los conflictos que son susceptibles de intervención de los que no lo son; de plantear las posibilidades de abordaje que tiene el caso, a partir de una reflexión sobre el presente y de la elaboración de las observaciones en las que el DAM participa como observador "participante"; es decir, mediante la formulación de hipótesis se presentan opciones de intervención para un futuro mediano.

En la hipótesis de trabajo hace falta definir los aspectos en los que suponemos que, incidiendo en ellos, se modificaría positivamente la situación problemática.

El DAM construye hipótesis en base a las informaciones que posee, y determina con la hipótesis el punto de partida de su propia intervención. Si la hipótesis resulta errada, el DAM deberá formular rápidamente otra que le sea sugerida por las informaciones recogidas durante el trabajo de verificación de la hipótesis anterior.

Objetivos: suponen formulaciones explícitas de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas que el proceso de intervención trata de conseguir en el sujeto en situación de educación.

La programación de los objetivos es un planteamiento abierto y flexible, de readaptación continua que exigirá tomar decisiones al tiempo que se van introduciendo y registrando los datos puntuales y los objetivos se van consiguiendo.

El objetivo propuesto se considera como una guía orientadora del proceso, una orientación hacia el camino que se quiere seguir.

Recursos: son los instrumentos que el DAM utiliza para conseguir los objetivos prefijados. Un recurso es un instrumento auxiliar y complementario de trabajo, es un punto de apoyo para que los menores alcancen o se aproximen y desarrollen al máximo sus capacidades de aprendizaje, relación, ...

Se ha de tener en cuenta la potencialidad del recurso y la utilidad que se le pretenda dar. Esto supone que el DAM antes de utilizar cualquier recurso tiene que conocer sus posibilidades, potencialidades, usos y aplicaciones. Podemos clasificar los recursos en:

-normalizados: creados y abiertos a toda la población en general; en función de sus intereses, el menor puede integrarse a cualquiera de las actividades que se organizan en diferentes

ámbitos.

-especializados: utilización por parte del menor de recursos hechos más de acuerdo a sus características, que ofrecen la posibilidad de ensayar la incorporación al mundo escolar o laboral, y donde se trabajaran una serie de elementos previos que facilitarían la integración posterior de estos menores en un recurso normalizado.

Estrategias de intervención: "planeamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso: así entendida, la estrategia guarda estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr (que suponen el punto de referencia inicial) y con la planificación concreta". (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1988: 593).

Las estrategias son también, el plan de acción, modo de operar en determinadas situaciones que permite tomar decisiones para facilitar el logro de una meta específica.

Como todo proceso, la intervención tiene una curva de desarrollo, con un inicio y un final. La dinámica operativa de la intervención es de tipo procesual, es decir, se han de señalar qué tipo de pasos se dan en el desarrollo de la intervención; teniendo en cuenta las conexiones e interrelaciones que existen entre unas fases y otras.

Evaluación: tiene como misión principal recoger información sobre el proceso de intervención y a su vez ayudar a mejorar el propio proceso. En medio abierto la intervención se trata de un proceso flexible y dinámico y por tanto la evaluación también ha de reunir estas mismas características.

Podemos señalar tres tipos de evaluación asociadas al momento del proceso en que se ésta se lleva a cabo:

-evaluación inicial, que es la que se lleva a cabo al inicio del seguimiento, que quedaría reflejada en el protocolo de observación, mediante la cual se pretende conseguir información, datos sobre el menor, su familia, medio ...

-evaluación continua: paralela al desarrollo del programa de intervención que permite las correcciones y modificaciones oportunas de dicho programa

-evaluación final: al final del proceso de intervención y en la que se hace un resumen valorativo de todos los elementos que han participado en el proceso de intervención, con el fin de

proporcionar orientaciones sobre las perspectivas futuras del menor.

3.-SÍNTESIS DE LOS ASPECTOS A CONSIDERAR EN ALGUNOS DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA.-

ÁREA DEL MENOR

C A R A C T E R Í S T I C A S P E R S O N A L E S	Protocolo de Obser- vación (Descriptor)	OBJETIVOS
	1.-Capacidad de reflexionar, razonar, escuchar y verbalizar	<ul style="list-style-type: none"> -Potenciar la reflexión personal sobre su situación -Tomar conciencia de cuáles son aquellas circunstancias que le han producido la situación conflictiva o problemática. -Tomar conciencia de aquellas acciones y/o situaciones que le han influido positivamente. -Aprender a conversar, establecer diálogos con personas sobre temas que interesan a ambos -Aprender a escuchar, potenciar la atención hacia la persona que está hablando -Saber expresar emociones, sentimientos, ...
T E R M I N O S	2.-Conducta disocial del menor	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar sobre su comportamiento disocial -Reflexionar sobre el sentido de pertenencia -Distinguir entre lo suyo, lo que comparte y lo de otros -Potenciar la desvinculación de objetos y cosas que no le pertenecen -Reflexionar sobre las normas de convivencia social y sobre la justicia -Potenciar la aceptación de las normas y valores socialmente establecidos -Potenciar la modificación de su situación actual a través de la relación con el DAM
	3.-Autonomía, iniciativa personal y responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> -Conseguir que el menor sea capaz de tomar decisiones responsables para resolver situaciones, de acuerdo con sus criterios -Potenciar la autorresolución de sus problemas -Lograr una mayor responsabilidad, por parte del menor, en el plan de intervención -Potenciar la autogestión de trámites, necesarios para su propio desarrollo -Desarrollar una coherencia del menor en sus actuaciones -Conseguir que el menor se responsabilice de los compromisos con los otros -Potenciar el compromiso a través de la acción
O B J E T I V O S	4.-Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar las potencialidades y limitaciones del menor -Potenciar la capacidad de aprendizaje a través de programas educativos -Potenciar la capacidad de trabajo a través de su participación en programas de empleo juvenil -Tomar conciencia de sus propias potencialidades y limitaciones
	5.-Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Perseguir de las actitudes y escala de valores que orientan su comportamiento (filosofía de vida, ideología, ...) -Potenciar en el menor el aprendizaje de actitudes y conductas socialmente deseables -Sensibilizar al menor a que desarrolle actitudes de tolerancia y comprensión hacia los distintos grupos y manifestaciones sociales -Potenciar el respeto hacia las normas culturales propias de individuos de otros grupos -Desarrollar en el menor actitudes como conformidad, responsabilidad, cooperación, ... para lograr relaciones interpersonales

Protocolo de Observación (Descriptores)		OBJETIVOS
C A R A C T E R Í S T I C A S P E R S O N A L E S	4.-Intereses	<ul style="list-style-type: none"> -Clarificar y saber expresar sus intereses y motivaciones -Aceptar el compromiso, a través de la acción, de actividades en las que el menor manifiesta interés -Conseguir que el menor sepa estructurar su tiempo libre y así poder desarrollar sus intereses -Potenciar que comparta intereses comunes con otros miembros de la comunidad -Potenciar la atención hacia los demás y hacia las necesidades y problemas sociales -Interesarse por los valores y normas culturales propias de individuos de otros grupos
	7.-Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> -Clarificar y saber expresar sus expectativas de futuro / objetivos personales -Tomar conciencia de la necesidad de plantearse un proyecto de futuro -Potenciar que el menor lleve a la práctica aquellos proyectos que le ayudaran en su proceso de integración y socialización
	8.-Hábitos de salud, higiene, alimentación y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Potenciar actitudes preventivas respecto a su estado físico (revisiones médicas periódicas) -Actuar responsablemente sin riesgo para la salud -Practicar actividades deportivas para conseguir una mejora en las condiciones físicas -Cuidar la propia imagen (apariencia física) -Potenciar que el menor tenga unos hábitos de nutrición, higiene personal y de organización (notarios, economía doméstica, ...) y cuidado de la casa -Asumir el cumplimiento de los horarios establecidos -Asumir la conclusión de tareas concertadas y concretadas
	9.-Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los valores positivos de su persona -Mejorar la percepción que posee de sí mismo en relación con las demás personas y grupos con las que se relaciona
	10.-Estado emocional y psicológico	<ul style="list-style-type: none"> -Ser consciente de los conflictos emocionales propios de su edad (búsqueda de la propia identidad, conflicto generacional, ...) -Saber afrontar frustraciones y adversidades -Asumir la necesidad de utilizar algún servicio terapéutico
	11.-Estado físico	<ul style="list-style-type: none"> -Ser consciente de los cambios fisiológicos propios de su edad -Conocer el funcionamiento del organismo (nociones básicas sobre la digestión, reproducción, ...) -Mejorar sus condiciones físicas -Conocer la influencia del consumo de drogas

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN
 (Descriptores)

OBJETIVOS

R E L A C I O N E S F A M I L I A	1.-Relación del menor con los diferentes miembros de la familia nuclear y extensa	-Potenciar que la relación menor/padres tenga un carácter eminentemente abierto, comunicativo, dialogante, respetuoso, etc. -Potenciar que la relación entre el menor y su/-s hermano/-s sea amistosa, fraterna -Potenciar que la relación con otras personas externas al núcleo familiar (abuelos, tíos, primos,) pero que conviven con el menor, tenga un carácter comunicativo y respetuoso
	2.-Papel del menor dentro de la dinámica familiar	-Valorar su papel en la dinámica familiar -Conocer las posibilidades y deficiencias del contexto familiar -Potenciar la responsabilización del menor hacia las normas establecidas a nivel familiar -Establecer relaciones normalizadas, mostrándose participativo, solidario y responsable dentro de la dinámica familiar
R E L A C I O N E S	1.-Relación que el menor establece con las personas de su entorno inmediato, participación e integración en el entorno social próximo	-Fomentar la relación y el respeto hacia las personas de su entorno inmediato -Potenciar en el menor procesos de socialización y comunicación con distintos miembros de la comunidad en la que se encuentra inmerso -Desarrollar un comportamiento social solidario y respetuoso que le permita una mayor relación e integración en su entorno -Conocer los recursos, equipamientos e instituciones sociales de su entorno -Potenciar la participación del menor en actividades y recursos normalizados -Valorar las posibilidades y limitaciones del entorno social
	2.-Conductas e intereses de sus amigos	-Conocer la dinámica del grupo de iguales del menor -Potenciar la desvinculación del grupo de amigos que generan actitudes negativas para el desarrollo del menor.
E N T O R N O	1.-Relación que el menor mantiene con sus amistades, así como su actitud y papel en el grupo	-Potenciar que el menor establezca interacción con amigos que fomenten la socialización del menor -Conocer el papel del menor dentro del grupo.

Protocolo de Observación (Descriptorios)		OBJETIVOS
CURRICULAR	1.-Historia escolar y situación actual	(*)
	2.-Rendimiento académico	-Desarrollar una programación curricular acorde con las necesidades educativas que tiene el menor. -Reforzar los aprendizajes básicos. -Desarrollar hábitos de estudio.
	3.-Integración escolar	-Valorar el medio escolar como recurso necesario para una integración social normalizada -Desarrollar actitudes positivas y de respeto hacia el mundo escolar: compañeros, profesores, normas, materiales, etc. -Aumentar la participación del menor en las actividades que organiza la escuela -Aumentar el nivel de sensibilidad, tolerancia y flexibilidad de la escuela hacia las necesidades del menor
	4.-Relación entre la familia y la escuela	-Conseguir que la familia se implique en el proceso educativo del menor -Potenciar la participación de la familia en las actividades de la escuela -Fomentar que la escuela mantenga una actitud abierta y de cooperación con la familia
EXPERIENCIAL	1.-Historia pre-laboral y/o laboral del menor, situación actual	(*)
	2.-Significado de la experiencia	(*)
	3.-Actitudes del menor frente al mundo laboral	-Fomentar el interés hacia la formación prelaboral y laboral -Incorporarse en un recurso de formación laboral -Orientar profesionalmente al menor de acuerdo con sus intereses y potencialidades -Desarrollar el interés hacia el mundo laboral -Incorporarse en el mundo laboral -Consolidar la integración en el recurso formativo o puesto de trabajo
	4.-Conocimiento del mundo laboral	-Conocer los recursos formativos que ofrece el entorno de cara a una formación prelaboral -Conocer los recursos laborales que ofrece el entorno -Conocer los circuitos y gestiones necesarias para la búsqueda de trabajo -Conocer la normativa laboral
RELACIONAL	1.-Características de la relación	-Clarificar el contenido y alcance de la medida y de la función del DAM -Establecer un clima de confianza que favorezca la relación de ayuda -Conseguir la aceptación de la relación de ayuda -Desarrollar actitudes de colaboración con el DAM -Establecer acuerdos sobre actuaciones específicas de la familia y/o el menor -Potenciar la modificación de su situación actual a través de la relación con el DAM

FAMILIA/DAM

(*) De estos descriptorios no hay una formulación explícita de objetivos ya que el DAM no actúa directamente sobre estos; por otra parte si que interesa tener información sobre ellos lo cual ya queda contemplado cuando se formulan objetivos referidos a las características personales del menor (capacidad de razonar y reflexionar sobre su situación y su realidad, etc.).

3.2.-

ÁREA FAMILIAR

	PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN (Descriptores)	OBJETIVOS
HA F A M I L I A R	1.-Procedencia de los padres biológicos y del menor. 2.-Elementos agudos de distorsión (enfermedades -físicas y/o psíquicas- o situaciones graves/conflictivas -encarcelamiento, drogadicción, prostitución, ... -, que han provocado la ausencia o muerte de alguna figura paterna o de algún hermano/a. 3.-Cambios de domicilio o de lugar de residencia desde el nacimiento del menor, y motivos de estos cambios. 4.-Seguimiento y/o intervención por parte de otras instituciones.	(*)
H A B I T A T	1.-Características del entorno en donde se ubica la vivienda familiar. 2.-Tipo de vivienda (piso, barraca, unifamiliar ...) y régimen de propiedad de la misma (alquiler, propiedad ...). 3.-Condiciones de la vivienda (grado de conservación -de la infraestructura y del mobiliario-, situación higiénica y de espacio).	(*)
E C O N O M I A	1.-Situación económica (Precaria, estable/inestable, mediante ayudas, pensiones, subsidio del paro, economía sumergida ...). 2.-Situación laboral de los padres y otros miembros que componen la unidad familiar: .Trabajo fijo .Trabajo eventual en una empresa o por cuenta propia .Ana de casa .Paro con o sin subsidio .Incapacidad laboral, pensionistas 3.-Situación profesional de los padres y de los diferentes miembros que componen la unidad familiar.	(*)
R E A L. S O C I O / C U L T.	1.-Grupo social de pertenencia y creencias predominantes en la familia (que supongan un compromiso familiar a un tipo de funcionamiento comunitario diferente). 2.-Nivel de estudios de los padres y hermanos del menor. 3.-Ocupación del tiempo libre.	(*)

(*) De estos descriptores no hay una formulación explícita de objetivos ya que el DAM no actúa directamente sobre estos; por otra parte si que interesa tener información sobre ellos lo cual ya queda contemplado cuando se formulan objetivos referidos a las características personales del menor (capacidad de razonar y reflexionar sobre su situación y su realidad, etc.).

Protocolo de Observación (Descriptor)		OBJETIVOS
RELACIONES FAMILIARES	1.-Con otros familiares	-Potenciar los contactos del menor y de su familia con la familia extensa -Potenciar la solidaridad familiar y la ayuda entre sus miembros
	2.-Con el entorno	-Utilizar los recursos comunitarios y participar en organizaciones comunitarias -Conocer los recursos sociales de su entorno que puedan serles útiles -Potenciar las relaciones vecinales -Potenciar la adecuación de las normas familiares a las establecidas socialmente
DINÁMICA FAMILIAR	1.-Relaciones padre-menor	-Potenciar y reforzar expectativas positivas de los padres con respecto al menor
	2.-Dinámica familiar	-Potenciar que los padres generen un ambiente familiar equilibrado, estable, socializante y de cooperación. -Potenciar relaciones familiares positivas entre las personas que forman el núcleo familiar
	3.-Pautas educativas	-Potenciar la coherencia en la aplicación de las normas, así como en la respuesta que se da cuando se transgrede una norma -Potenciar el establecimiento de acuerdos y pautas entre los miembros
	4.-Conflictividad del menor	-Conocer la situación jurídica del menor -Comprender su problemática
	5.-Expectativas que tienen respecto al menor	-Implicarse en el proceso de intervención del menor y hacerlo de forma constante.. -Potenciar el cambio de expectativas negativas que tienen los diferentes miembros de la familia respecto al menor -Potenciar y reforzar expectativas positivas de la familia con respecto al menor

RECURSOS INSTITUCIONALES

	Escolares	Laborales y de F.P	Tiempo Libre
Normalizados	<ul style="list-style-type: none"> -EGS -Colegio de Acción Especial -Centro de FP -BUP -Colegio de Educación Especial -Escuela de Adultos 	<ul style="list-style-type: none"> -Cursos de Formación Laboral -Escuelas Taller -Academias -Puestos de trabajo como aprendiz, en una empresa o comercio 	<ul style="list-style-type: none"> -Asociaciones culturales -Asociaciones de vecinos -Club deportivo -Centro cívico -Casal para jóvenes -Centros Parroquiales -Espial -Viajes -Excursiones -Colonias de verano -Campos de Trabajo /...
Especializados	<ul style="list-style-type: none"> -Clases de refuerzo escolar 	<ul style="list-style-type: none"> -CAL (Campos de Aprendizaje Laboral) -Talleres Ocupacionales 	<ul style="list-style-type: none"> -Organizados por el propio Servei de Medi Obert: competiciones deportivas, excursiones, colonias, salidas de intercambio al extranjero ...
	Socio-educativos	Organ.Púbic/Priv.	Sanitario/Terapéuticos
	<ul style="list-style-type: none"> -Aulas Taller, Pre-taller -Centro Abierto -Centros de día 	<ul style="list-style-type: none"> -UBASP -EAIA -EAP -Caritas -Cruz Roja -ONCE -Consell Comarcal -El propio Servei de Medi Obert, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Granjas terapéuticas -Atención Médica -Centros de Planificación Familiar -Terapia familiar -Asistencia Terapéutica -Centro de drogodependencias

RECURSOS PERSONALES

Intervención profesional	Intervención del núcleo familiar y relacional
<ul style="list-style-type: none"> -Maestro -Trabajadora familiar -Educador de calle -Asistente social -Monitor -Educador -Psicoterapeuta -Psicólogo -Médico -Abogado -Juez -DAM -Otros ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Familia -Amigos -Vecinos -Otros ...

RECURSOS ECONÓMICOS

-Ayudas o becas de tipo formativo (cursos, academias, libros, club deportivo ...)
 -Ayudas o becas para cubrir necesidades de vida (comedor escolar, gastos médicos ...)

3.4.-ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.-

3.4.1.-Iniciales.-

Qué se ha de hacer (directrices a seguir):

- exponer los motivos y objetivos de la intervención, clarificando la función judicial-educativa del DAM, las limitaciones en el uso de la información que recibe, y especificando la temporalización de la medida
- aproximarse y contactar con el menor, familia y entorno (compañeros, barrio, escuela, servicios, recursos existentes ...)
- motivar al menor y a la familia, a partir de los contactos con el menor y su familia, para implicarlos en el seguimiento.
- elaborar el plan de trabajo:
 - .contrastar la información obtenida, a través de la observación, entrevista, contacto con otros profesionales ... , integrarla, seleccionarla y organizarla
 - .identificar los factores de riesgo que inciden en el menor, los que más directamente inciden y configuran su problemática
 - .establecer en que aspectos ha de incidir el DAM para producir cambios
 - .diseñar el proceso de intervención: planificar, delimitar los objetivos y como conseguir estos objetivos
- conseguir un clima de comprensión que facilite el establecimiento de una relación interpersonal, menor-DAM, a través de la cual se debe lograr:
 - .comprender la realidad del menor y potenciar la confianza mutua
 - .intentar ganar la confianza de la familia
 - .establecer acuerdos y compromisos de acción

Cómo se ha de hacer (modo de operar):

Respeto y aceptación hacia el menor y su realidad. Aceptar y respetar sus sentimientos y opiniones, es decir:

- .mostrar una disposición y compromiso para trabajar con el menor
- .mostrar consideración e interés hacia el menor como persona
- .suprimir cualquier juicio crítico sobre el menor

Saber escuchar, si el menor se siente escuchado es más fácil que también se aperciba de los comentarios o orientaciones que le hagamos cuando él tenga que escuchar. Escuchando se puede apreciar lo que el menor dice y cómo lo dice, y esto nos manifiesta en muchas ocasiones cómo se ve él a sí mismo y al mundo que le rodea y en el que se desenvuelve. "La importancia de la escucha como elemento fundamental de la relación interpersonal es algo claramente perceptible a través de nuestra propia experiencia. Difícilmente podemos relacionarnos amistosamente, por lo menos de una manera profunda, con una persona tan preocupada consigo mismas, que no pueda romper con su preocupación egocéntrica, de manera que sea capaz de prestar oído atento a nuestras manifestaciones personales" (Marroquín, 1981: 74).

Captar la atención de las personas que tienen que estar implicadas en el proceso. Si se consigue, se crea un marco adecuado para ofrecerle información y de esta forma desarrollar el interés y el deseo para continuar el proceso de intervención.

Empatía, comprensión de las experiencias, conductas y sentimientos del menor, tal como él los experimenta. La actitud empática se expresa por:

- la **facilitación**: significa crear una corriente comunicativa en base no-verbal a través de la cual se hace posible que el menor se exprese libremente.

- la **reformulación**: la cual no solamente aporta al menor la certeza de ser comprendido, sino que posibilita la comprensión auténtica por parte del DAM. (Villegas, 1981).

Genuinidad-Autenticidad: que haya una equivalencia entre lo que el educador siente y lo que manifiesta.

Concreción, es preciso ayudar al menor a manifestar cuales son sus sentimientos, actitudes y experiencias concretas. Para ello el Dam ha de procurar que:

- .la respuesta del menor no sea excesivamente teórica y separada de sus sentimientos y experiencias
- .ayudar al menor a centrarse en su problemática

Personalización, de tal forma que el menor no vea su problema como algo ajeno a sí mismo o exclusivamente debido a las circunstancias ambientales y externas fuera de su control, sino que intente ver su grado de responsabilidad en el problema, sus propias capacidades para resolverlo y si realmente desea solucionarlo.

Aproximación vinculante: crear vínculos e implicarse en la relación.

Apoyo por convivencia: se trata de optimizar las relaciones a todos los niveles (dar pautas educativas a los padres, intensificar las relaciones cotidianas, utilizar recursos a través de los cuales se intensifica la relación ...).

Autoexploración, es un espacio de auto-diagnóstico, a través del cual y mediante la respuesta del DAM, el menor viene a conocer donde se encuentra él en el mundo que le rodea, al mismo tiempo que a tener un conocimiento más comprensivo y profundo de su propia experiencia.

Autocomprensión, es necesario comprender, entender no sólo dónde se encuentra y porqué, sino también dónde quiere ir.

Immediatez: habilidad del DAM para discutir, directa y abiertamente, con el menor lo que está ocurriendo en el aquí y ahora de la relación interpersonal entre ambos. El DAM actúa según lo que ocurra en la relación entre él y el menor.

3.4.2.-Intermedias.-

Qué se ha de hacer (directrices a seguir):

Se inicia el plan de acción, el tratamiento propiamente dicho:
-desarrollar la acción para conseguir la adaptación del menor a su entorno, dar los primeros pasos para poner en práctica las acciones planteadas:

- .buscar la participación activa del menor así como su implicación en el seguimiento, y potenciar sus propios recursos personales
- .buscar la colaboración familiar
- .responsabilizar al menor en el proceso de intervención
- .adecuar la intervención a la capacidad o circunstancias concretas del menor
- .ofrecer alternativas y analizarlas conjuntamente con el menor y su familia
- .escoger los recursos en función de los intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes del menor
 - .utilizar los recursos normalizados o especializados de su entorno y/o fuera de éste, participar en actividades educativas, lúdicas y deportivas organizadas
- .reuniones de coordinación con otros profesionales y recursos del entorno
- .facilitar una mejor relación e integración del menor con la familia y el entorno.
- .entrenamiento en habilidades sociales, establecimiento de programas para intensificar la capacidad del joven para manejar los conflictos interpersonales, aumentar su autoestima
- .reforzar las potencialidades del menor
- .aumentar el nivel de comprensión y conseguir la estabilidad del proceso de intervención
- .participación del DAM y del menor en recursos
- .supervisión metodológica y evaluación de programas de intervención

-redefinición, readecuación, si es necesaria, del proceso o de los objetivos planteados:

- .tomar una determinada actitud respecto a los actos del menor (acercamiento, ...)
- .análisis de las consecuencias de las decisiones tomadas

Cómo se ha de hacer (modo de operar):

Desafíos, "son utilizados para provocar al menor a realizar una actividad o una conducta determinada. En ocasiones y ante la falta de iniciativa de los menores o la débil predisposición para realizar una actividad, el DAM puede utilizar el desafío en el sentido de provocar al menor un efecto de participación. Por ejemplo, insinuarle que él no será capaz de realizar una actividad determinada"(Amorós, 1991).

Confrontación, es un proceso de comparación, la acción del educador que pone en contacto al menor consigo mismo, mediante la consideración de las discrepancias que tiene y de la repercusión que estas tienen en la relación entre ambos, por tal de conseguir una mayor coherencia en la acción. "Se trata de que uno (en este caso el DAM) tome las frases que se dice a propósito del acontecimiento que sea y compruebe atentamente su exactitud, las compare con lo real y examine si describen exactamente la realidad. Si constata que esas frases interiores no se corresponden con la realidad, tiene que desecharlas y reemplazarlas por otras más exactas que se ajusten más fácilmente al mundo tal como es" (Auger, 1991).

Auto-manifestación: comunicación de experiencias por parte del DAM, al menor.

Proyección, proceso por el cual el menor exterioriza o deja traslucir un deseo, emoción, interés a través de sus gestos, conductas o verbalizaciones, sin que haya una intención abierta y consciente de hacerlo.

Toma de decisiones: valorar, ante diferentes alternativas, los pros y contras, y después de considerar las diversas posibilidades de acción, manifestarse por una de las alternativas.

Transferencia: el menor adopta con respecto al DAM actitudes y comportamientos que ya había adoptado con otras personas que han desempeñado un papel importante en su vida. El menor asigna roles al DAM y se comporta en función de los mismos. Así pues, el DAM puede ser vivido por el menor como alguien estable, sólido, capaz de ser contenedor de su mundo interno; también puede ser vivido como un objeto persecutorio, punitivo

...

Contratransferencia, procesos inconscientes que el menor provoca en el DAM, respuestas del DAM a las manifestaciones del menor y el efecto que tienen sobre él. El DAM debe valorar los sentimientos y vivencias que se producen en él en relación con el menor, y utilizarlos como instrumentos de observación, análisis y comprensión.

Reflejo o retorno simple, retorno de lo comunicado por el menor, un sentimiento o un contenido verbal, de forma breve, ni se aclara, ni se interpreta.

Reflejo o retorno clarificador, hay un retorno que pretende clarificar los sentimientos, actitudes que no se deducen directamente de las palabras del menor, sino indirectamente de la totalidad del discurso, en un determinado contexto.

Autocrítica, el menor reflexiona sobre su situación personal y va sentando las bases acerca de la voluntad o no de cambio.

Refuerzos, cualquier estímulo presentado en forma de recompensa, reconocimiento, apoyo con objeto de aumentar la frecuencia de una respuesta o conducta determinada. Cuando se

trata de debilitar una conducta el refuerzo consiste en un estímulo desagradable.

3.4.3.-Finales.-

Qué se ha de hacer:

Las estrategias en ésta fase estan encaminadas a la culminación de la relación y de la intervención, a preparar la despedida y a que el menor alcance una mayor autonomía e integración social:

- valoración global del proceso de intervención:
 - .vinculación o desvinculación de un recurso
 - .cambio de actitudes respecto a ...
 - .reforzar las actitudes/acciones positivas del menor
- desvinculación del DAM a través del distanciamiento del menor, para facilitar una mayor autonomía y responsabilidad, y hacer un seguimiento indirecto
- establecer contactos con los nuevos profesionales que se responsabilizarán del seguimiento del menor
- preparar al menor informándole de todas las posibilidades que tiene para continuar su proceso
- continuación o derivación en recursos educativos

Cómo se ha de hacer (modo de operar):

Inyección de perspectivas: crear ilusiones, enriquecer el mundo de experiencias del menor, incorporar nuevos elementos en la intervención ...

Auto refuerzo, autopresentación de un estímulo reforzador positivo con la finalidad de incrementar la probabilidad de una conducta. Autoevaluación positiva por haber realizado algo.

3.4.4.-Técnicas a utilizar a lo largo de la intervención.-

Entrevista, instrumento para recoger información de muy diversos ámbitos relacionados con el menor. El DAM utiliza la entrevista como instrumento que le permite por una parte un conocimiento del menor y de la situación en que se encuentra, y por otra el logro de unos objetivos socio-educativos concretos. Se establece a partir de una relación interpersonal, que se lleva a cabo mediante intercambios verbales. Entrevistas individuales y/o grupales:

- Con el menor (en casa, calle, despacho,...)
- Con la familia del menor (casa, despacho ...)
- Con la familia y el menor (casa, despacho ...)
- Con otros profesionales
- Con grupos familiares

Observación: percepción, tanto a nivel individual como de grupo, de actitudes, reacciones, emociones, vivencias, etc. del menor y su realidad, observadas desde un punto de vista externo, así como de las dinámicas relacionales existentes. Se trata de una observación participante, en la que el hecho de participar como espectadores activos de la realidad del menor en seguimiento, nos llevará a profundizar en el conocimiento y la relación con el menor.

Registros informativos, que suponen por una parte la plasmación de las informaciones y de la tarea realizada y por otra la reflexión de la tarea profesional; también facilitan la selección y elaboración de la información que se ha de transmitir a otras instancias.

.Registro de entrevistas: instrumento que se utiliza para recoger las informaciones obtenidas de diferentes fuentes (menor, familia, profesionales, ...) sobre el menor y su situación; los elementos significativos, conductas, cambios de actitud, avances, retrocesos, ... para ver la evolución y el proceso de seguimiento.

Este registro facilita la reflexión sobre el trabajo realizado, relacionando informaciones y confirmando o revocando las hipótesis planteadas, así como para valorar la consecución de los objetivos fijados.

Cada registro ha de contar con una serie de indicaciones que facilitan mejor su interpretación:

- duración de tiempo
- lugar donde se desarrolla
- objetivo de la entrevista
- personas que estan presentes
- contenidos que han surgido
- acuerdos tomados

.Registro de incidencias: sirve para recoger los hechos más sobresalientes que se producen en el desarrollo de una determinada acción relativa al campo de las aptitudes, de las

actitudes, de los intereses, de reacciones temperamentales, de sociabilidad, etc. No debe recoger opiniones ni juicios de valor, debe exclusivamente describir los hechos o las acciones.

Los elementos que se han de incluir, serían:

- fecha, hora y lugar
- definir en que situación o contexto se desarrolla la acción
- describir el incidente
- señalar las observaciones pertinentes

Coordinación con los profesionales, trabajadores sociales, que en el contexto social del menor, constituyen núcleos educativos. El DAM además de trabajar coordinadamente ha de dinamizar y estimular estas acciones de seguimiento. Esta acción es muy importante ya que la atención de los menores se hace con la concurrencia de las instituciones sociales comunitarias, que realizan un trabajo de integración con la población atendida desde Justicia Juvenil, disponen de recursos que el menor utilizará (después que el DAM y los profesionales lo hayan analizado y hayan considerado que dicho recurso puede ser válido para el menor) y además son las que acogerán al menor cuando éste deje de estar bajo medida judicial.

Informes de seguimiento: Incluyen una síntesis de la actuación y del proceso seguido, así como una valoración y una propuesta de trabajo.

Otros instrumentos utilizados previamente a la realización del informe y que sirven para recoger y estructurar la información son el **protocolo de observación** y el **planning de intervención**.

Supervisión: análisis del proceso de tratamiento que realiza el DAM. Hay dos tipos de supervisión:

- Supervisión metodológica (individual, DAM-Delegado de Zona): incide en la revisión, orientación y valoración global de los casos, y proporciona al DAM una contrastación y un soporte y apoyo en los casos que tiene a su cargo.
- Supervisión psico-pedagógica o evaluación de programas de intervención: se hace en equipo y es responsable un técnico. Tiene la finalidad de reforzar al grupo para tratar de encontrar salidas a las conflictividades, así como para comprender el tipo de relaciones personales que funcionan espontáneamente en el grupo familiar.

Tests: pruebas estandarizadas (WISC, EPQ-J,)

3.5.-EVALUACIÓN-

Tiene como misión principal recoger información sobre el proceso y a su vez ayudar a mejorar el propio proceso. El proceso de intervención en medio abierto es un proceso flexible y dinámico y por tanto la evaluación también ha de reunir estas mismas características.

Modalidades de evaluación asociadas al momento del proceso en que se ésta se lleva a cabo:

-Evaluación inicial: se recoge información, datos personales, familiares y ambientales del menor (la fuente para la recogida de datos es tanto el propio menor, como la familia, profesionales que conocen la situación o intervienen en el caso, ...).

-Evaluación continua: paralela al desarrollo del programa de intervención que permite las correcciones y modificaciones oportunas de dicho programa. A través de ella se pretende determinar:

- .el grado en que se alcanzan los objetivos propuestos
- .cómo y en qué medida se producen en el menor los cambios deseados
- .la necesidad de modificar o no los recursos utilizados
- .la eficacia del programa y la forma en que deberá modificarse

-Autoevaluación del menor: constituye un medio para que el menor conozca inmediatamente su propio proceso y es factor básico de motivación y refuerzo.

-Autoevaluación del profesional: de la intervención que está llevando a cabo, a través de la supervisión metodológica y de la evaluación de los programas de intervención.

-Evaluación final: es la que se realiza al final del proceso de intervención y en la que se hace un resumen valorativo de todos los elementos que han participado en el proceso de intervención, con el fin de proporcionar orientaciones sobre las perspectivas futuras del menor; haciéndose un retorno de la información al menor y su familia.

**ANEXO Nº 13 : DIARIO DE CAMPO DE LA ALUMNA
QUE REALIZÓ LAS PRÁCTICAS CON
EL DAM Nº 6.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

OBSERVACIONS: CAS DE FASE INTERMITJA

NOM: Rubens

DATA: 19-1-93

DURADA APROXIMADA: de les 10'00 h.s a les 12'00 h.s

LLOC: Zona rural

PERSONES QUE INTERVENEN: DAM, Rubens, pare, mare i l'observadora, en un principi; més tard durant el trajecte amb cotxe només hi han participat, el DAM, el Rubens i l'observadora, afegint-se la professora del "Graduï's, ara pot!", més tard.

Avui hem anat al lloc on resideix el menor, pel camí el DAM em parla de la situació del menor que ara anem a veure.

Sembla ser que la família residia a Barcelona i que per problemes de salut de la mare van decidir un canvi de residència, em comenta que no li estranyaria que en un altre època haguessin estat "hippies", que són gent molt preocupada per temes ecològics; pel que ha vist fins el moment són una família que posseeixen una cultura però aquesta ha estat "feta" per ells mateixos, per tant la seva formació és un tant "personal".

M'explica que aquest cas li ha estat traspassat des de Barcelona, lloc on residia abans el noi i que quan va parlar amb la DAM que duia el cas li havia descrit un quadre una mica "negre", era un noi que havia presentat un historial amb diversos intents de fugides. Degut, potser, al canvi de contexte, ell s'havia trobat pel moment amb un quadre molt menys greu del que s'esperava.

Avui el que vol fer es dur-lo cap a Valls a buscar els llibres del Curs del "Graduï's, ara pot!" , que es pot realitzar mitjançant un seguiment televisiu pel Canal 33 i d'acord amb una professora que t'aten personalment

un dia a la setmana. Es pot anar fent per assignatures soltes i un cop són superades aquelles assignatures ja romanen aprovades per sempre, permetent això, anar-s'ho treient mica en mica. Que a més, és un mètode bastant flexible i que donat les característiques del noi, que viu en un lloc apartat i que tot el que es relaciona amb la figura de l'escola en fuig ja què prové d'un fracàs escolar,etc... aquest li permet treballar de manera bastant flexible ajustant-se ell mateix a les seves necessitats, a part que ara per ara, és l'únic que pot fer donat que encara no té els setze anys.

Amb la professora del curs ja havien quedat prèviament per anar avui , l'havia trucada hi havien parlat del noi, de què fóra el que es podria ajustar més als interessos del xicot i a les seves possibilitats. El DAM m'ha comentat que ja havia treballat anteriorment amb aquesta amb altres nois i que havia funcionat molt bé.

Quan hem arribat ens ha obert la porta el pare del noi,(és un home alt, de mitjana edat, va amb texans i jersei senzill, porta ulleres i el seu aspecte és en general, agradable) somrient,ens ha fet passar. La part baixa de la casa es veia deixada, el delegat m'ha dit que tenen un quartet amb la lavadora i un munt de roba amuntegada però quan hem pujat a dalt, he vist que estava força arreglada i endreçada.

El menjador té un aire senzill però agradable, els mobles són de fusta clara, rústics; hi ha unes cortines florejadades que lliguen amb al conjunt i creen un ambient acollidor, el terra és antic, la casa esta ordenada i es nota un cert gust i cura en la decoració. La cuina és petita, es comunica mitjançant una petita finestra en la paret amb el menjador. A la sala hi ha un sofa i un silló de pell negra, unes estanteries molt senzilles de fusta plenes de llibres i de revistes (el DAM posteriorment, m'ha comentat que havia

observat que tenien diferents revistes de "*Más Allá*" i d'altres que parlaven de temes esotèrics, etc ...); en un racó hi ha una estufa de llenya de ferro negre. També hi ha un quartet petit que l'he vist des de la sala i que sembla ser que el tenen destinat per a guardar diferents objectes.

A aquesta planta li segueix un altra, que penso es on deuen dormir, per tant on deuen estar les habitacions, però que no hem vist. (Per fer-nos una visió més clara, si cal, podem veure el plànol de la casa al annexe nº 4 .)

Hem pujat a dalt, estaven la mare i el noi, ens han saludat, el DAM m'ha presentat com una estudiant que estava fent pràctiques, ens hem donat la mà -estrenyent-me-la amb força- i ens han convidat a seure. La mare és una dona més aviat baixeta -comparada amb el seu marit- també de mitjana edat, morena; durant la conversa anava intervenint alguns cops fent incisos al que deia el seu marit. El Rubens deu medir aproximadament 1'70 i escaig, és un noi de constitució ferma, s'assembla físicament més al seu pare i en els dies que el vaig veure semblava també que intentava parlar com ell i actuar com ell, per tant sembla ser, que s'identifiqui més amb el rol del seu pare, almenys ara per ara. El noi s'ha anat a arreglar i mentres el DAM ha parlat amb els pares sobre el treball, la situació en què es troba la família ara, etc.. tota la conversa s'ha realitzat de manera molt informal, planera.. ells mateixos semblaven oberts a parlar del tema, dels projectes que tenen, les feines que han fet.. ens han dit que encara no els havien pagat per feines que ja havien acabat i que per ara estant "aguantant" fins que cobrin i esperant a veure si troben quelcom mentres. La dona és la que demostra una preocupació més gran pels diners ja què ha fet un parell de comentaris que així ho indicaven. Han estat parlant i el DAM els ha parlat d'una feina que ell sabia i si els interessaria fer, els ha explicat de què es tractava (pel que entés consistia en fer unes reparacions , el que l'interessava al DAM no era

tant el detall sinó que quedés fort; més endavant aquest m'ha dit que aquesta feina era per compte seu i com necessitava algú que li fes doncs ho aprofitava, s'arriscava una mica però així de pas li serviria per coneixe'ls millor). Parlaven per anar a mirar-ho, així podrien veure si ho podien fer o no, com que el DAM tenia l'agenda al cotxe han baixat al carrer el pare del noi i ell per concretar en un dia. Mentre el noi ja ha baixat arreglat, la mare li dóna diners per anar a buscar el pa i cigarretes, li pregunta al seu fill quan val el Fortuna, ell no ho sap, li dóna 500 pts. per tot i li diu que li torni el canvi. Com els pares han d'anar al metge queden en el lloc on deixaran la clau per si ell torna abans. El xicot li ha donat un petó a la seva mare i s'ha despedit.

Hem baixat i el Delegat encara estava parlant amb el pare, ens hem acomiadat i tct seguit marxat en direcció Valls.

Quan hem arribat la professora ja ens estava esperant, ens condueix a una habitació i ens convida a seure -tot l'edifici esta decorat "a l'última moda" el DAM fa un comentari:

-No us esteu de res aquí al...!

Quan ens hem situat parlen sobre el que volen fer, en principi el Rubens voldria matricular-se de 3 assignatures :CATALÀ, CASTELLÀ I ANGLÈS; la professora li diu que no hi ha llibres d'Anglès encara que sí de Francés, que el programa només ha previst l' últim idioma citat però que si ho vol li podria passar fulls d'examens, en realitat però, amb l'Anglès no el pot ajudar gaire ja que ella només treballa amb l'altre idioma. El noi sembla un tant decebut. Continuen parlant sobre que l'interessa més i del que és millor, al final acorden que farà CATALÀ, CASTELLÀ i l'Anglès el canviaran per les NATURALS . En aquesta decisió ell ha restat en un plànol més que menys passiu, el Delegat l'aconsellava sobre el que podria ser millor i ell

s'hi ha avingut.No obstant m'ha semblat que venia amb l'idea prefixada de fer Anglès o al veure que no el podien ajudar gaire s'ha desil·lusionat un pèl. La professora ha sortit a buscar els llibres que necessitaria , quan els ha dut, veient el gruix dels llibres ha posat una cara que indicava una barreja de sorpresa i desànim. El Delegat li diu que estan molt bé, que pensi que això és un compendi de tot l'E.G.B -és a dir, en el llibre de CATALÀ, es reuneix tota una sèrie d'exercicis que recullen el més important de tot respecte la matèria. Hi ha molt exercicis, li explica, que només es tracta d'anar omplint el que es demana -es tracta d'anar-ho fent a poc a poc, cada dia, amb regularitat. Com el noi té fet fins a 7è creu que moltes coses li seran fàcils de fer-les, i que per anar presentant-se als examens no hi té res a perdre. La noia li ha portat 3 llibres que són només pel CATALÀ, el de Francés per que el vegi, i el de Naturals -que només és 1/2 llibre- i que justament ara comencen a passar les llisons per la televisió; per triar les NATURALS en comptes de l'ANGLÈS.

Després li fa un horari dels dies en què es retransmeten per la tele les matèries triades. També li proporciona el Telèfon que és gratuït i pel qual pot trucar sempre que tingui algun dubte a resoldre. Ella esta els dilluns i li diu l'hora en què la pot trobar, tot seguit li demana el seu telèfon per trucar-lo en cas de què algun dia no hi sigui, Rubens li contesta que no en tenen, llavors li diu si no hi ha algun lloc de confiança on pugui trucar, sembla ser que pel moment no coneixen a massa gent i no li pot facilitar un, però li diu que el truqui al BAR que allí li passarien el encàrreg.

Al sortir el DAM li comenta que li ha semblat la profe, el noi contesta que bé i fa un comentari en el que diu que ja té ganes de començar a estudiar -em sembla que està una mica avorrit i pensa que estudiar l'ajudarà- ell li comenta que es tracta de possar-s'hi i anar-ho fent, mica en mica, que el

dilluns baixi a Valls amb uns quants exercicis fets i preguntí, així la professora veurà un cert interés (el queno els agrada és que un dia vagin i l'altre no) ...més que res es anar agafant un hàbit , diu.

La resta del camí cap han parlat de feina, el noi treballa amb el seu pare que esta associat amb un paleta de la zona, però només el criden quan tenen més feina de la que ells poden fer,(el DAM em comentà després, que va preguntar a gent de la comarca si el coneixien -a " l'associat"- i es veu que no té gaire bona fama).

Li fa un comentari sobre si quan els vagi més bé li reclamarà un sou al seu pare, ell diu que sí, que és clar... llavors li contesta que pensa fer amb els diners guanyats, el noi es queda sense saber que dir, el DAM esmenta que si nó li faria gràcia comprar-se una moto, contesta que sí.

En un moment de la conversa li pregunta si ja saben quelcom del seu germà (resulta que s'estava a casa dels pares amb la novia però no ajudava gens, els havien de mantenir i com econòmicament estaven malament el pare els va dir que prou, el noi va marxar i des de llavors no en saben res. Per l'altre banda sembla ser que estava bastant unit al seu germà, el Delegat dubte però que fos una bona influència), el xicot contesta que no han tingut notícies d'ell i llavors el DAM comenta que això pot ser bo, vol dir que està bé, si nó fos així ja sabrien d'ell; sembla que aquesta teoria el conforti i contesta que tal vegada sí.

Abans de marxar queden pel pròxim dia i li recomana que vagi ja el dilluns vinent amb algun exercici fet a veure a la professora.

ANEXO Nº 14 : TRANSCRIPCIÓN DE LA
ENTREVISTA FINAL AL DAM Nº 2.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA FINAL AL DELEGADO nº 2 .-

Lugar: Sección Territorial de Justicia Juvenil

Fecha: 10/6/93

Duración: 1 hora y 45 minutos

Entrevistador: ¿Cómo es que se disponía de mucha información sobre el caso "F" al iniciarse el seguimiento?

DAM: Debido a intervenciones anteriores, intervenciones que venían dadas por medidas muy cortas y por medidas cautelares. Cuando se inicia el estudio, la investigación, se confirma oficialmente el acuerdo de medida, todo y que anteriormente había habido intervenciones cautelares más cortas: libertades vigiladas cortas, una observación en medio abierto, al margen de alguna exploración del Equipo Técnico al Juzgado. En aquel momento todavía se podían adoptar medidas cautelares previas al juicio, en el momento en que salió el juicio empezó el seguimiento oficialmente. Habían dos sentencias: una se le computó por el tiempo que había estado cautelar, la otra empezaba en aquel momento.

El hecho de que hubieran muchos datos era debido a las intervenciones anteriores. No es que tuviera especiales características en el sentido que tenga más datos o más información por una actitud de colaboración del menor y de la familia, o por un intento de observación muy incisivo por parte del Delegado, yo diría que era normal, lo único que tenía acumulada toda una serie de información y datos por las intervenciones anteriores.

Entrevistador: A la hora de elaborar el protocolo de observación, ¿piensas que el espacio de la hoja de registro del PEI es "insuficiente" y condiciona lo que puedas registrar?

DAM: Es bastante difícil concentrar todo un bloque de información en un papel que además está en una forma determinada (se refiere al formato de la hoja de registro), que condiciona en función del volumen de información que contenga y exige hacer un esfuerzo de síntesis. No es cuestión de traspasar todo el volumen de información a un documento impreso sino que te exige, entre otras cosas, por el mismo formato del papel impreso, haber de hacer una valoración de la información una síntesis con la finalidad de traspasarlo (se refiere a la hoja de registro).

Es posible que en algún caso hasta quede pequeño. Respondería más a la capacidad de síntesis que pueda tener quién lo haya de traspasar al papel o al estilo de redacción.

Una redacción descriptiva, supongo que este espacio queda pequeño, en cambio en una descripción excesivamente analítica, desde un punto de vista sintético, queda espacio.

En el tema de descriptores parece que te obligue a que la redacción sea más descriptiva, frases cortas y claras, aquí va un poco en función del volumen de descriptores que tengas anotados. En este sentido pienso que el espacio es suficiente para poder traspasar el volumen de información, por muy alto que sea. Aunque haya mucha información siempre tienes la capacidad del análisis y síntesis de toda la información.

Otra cosa es que la información que tengas te suponga un análisis más complejo, y otro, pero la síntesis, por mucho volumen de información que tengas es lo mismo.

Te condiciona el formato en cuanto a la forma, pero no es insuficiente ni excesivo.

Aquí (refiriéndose a la hoja de registro del PEI), has de traspasar lo que tienes recogido en el registro anecdótico, que siempre es un volumen, porque siempre es más narrativo lo que está pasando día a día.

Yo matizaría "insuficiente", en el sentido de que el PEI ha de ser la síntesis de todo lo que estes pensando, por tanto si partes del esfuerzo del análisis sintético, has de tener suficiente espacio, otra cosa es el condicionante de la forma, el que la valoración la hayas de hacer en columna, te condiciona a nivel de redacción, pero no es que no haya el espacio suficiente.

Debe ser bastante difícil llegar a construir una pauta que en forma y en contenido sea perfecta. Tanto la valoración como la hipótesis, es una manera de recogerlas (refiriéndose a la verticalidad del formato para recoger estos componentes del programa), ¿no? y que puede parecer un condicionante (...).

Supongo que quedan resueltas las dos cuestiones que se planteaban respecto al espacio suficiente o no y que fuera un condicionante.

En la hoja de registro anecdótico (...) es necesario hacer la síntesis para poder poner la información aquí (en la hoja de registro del PEI). Si se hace este esfuerzo de síntesis no es insuficiente el espacio, y por otra parte el condicionante de la forma que puede condicionar de alguna manera ...

De aquí saldrían dos concepciones de lo que ha de ser el PEI:

-habría de ser una compilación exhaustiva de toda la información que tienes sistemáticamente: en un punto se pone toda la información, en otros se valora, en otro se plantea la hipótesis, en otro el trabajo a hacer, a través de unos objetivos, estrategias, ...

-o bien es la síntesis, compilación de información, de información que puedas tener pero que no toda es suficientemente significativa como para que por sí sola tenga un valor intrínseco, supongo que ...

Para mi el PEI, al igual que el informe de seguimiento. que el informe inicial o cualquier tipo de seguimiento, son documentos al margen del documento profesional que pueda tener

el DAM.

El informe es el documento donde se analiza el caso, lo reprogramas o te replanteas la evolución del mismo a través de un ejercicio de redacción (mm), te exige un esfuerzo de síntesis.

Yo pienso que tanto el informe como el PEI han de ser documentos síntesi, instrumentos que por fuerza han de ser sintéticos. No puedes utilizar un instrumento que sea tan complejo como el volumen de información que tienes. Se ha de hacer el esfuerzo en la cabeza, pero de alguna manera se ha de extrapolar las conclusiones de aquella información a unos descriptores, y una valoración que te permita centrar y marcar actividades de todo el volumen de información que tienes.

Me imagino que cada uno lo lleva de una manera diferente.

Hay quien es muy riguroso, me parece, muy riguroso en el registro anecdótico de cualquier entrevista, gestión, contacto, ... con una redacción exhaustiva de lo que ha pasado y pensado.

Hay quién apunta técnicas de síntesi en el registro anecdótico, no recoge literalmente la entrevista de media hora, tres cuartos o una hora, sino que traspasa el contenido de aquella entrevista, ya la traspasa valorativa o sintéticamente aquellas sugerencias a las que han llegado, aquellos pactos o acuerdos o compromisos que han podido asumir para que quede constancia de ellos, y para que le permitan continuar preparando la siguiente entrevista ...

Pero bien, cada Delegado acaba cogiendo un estilo u otro. Desde quien no utiliza registro de entrevista, en cualquier caso utiliza notas en el sentido de recordar cuestiones significativas, o el otro caso extremo, que recoge meticulosa y exhaustivamente todas las incidencias, opiniones, pensamientos que sobre la intervención ese caso se están produciendo.

Entrevistador: ¿Cuál es la diferencia entre el registro anecdótico y el de incidencias?

DAM: Es lo mismo. Lo que antes se llamaba registro de entrevistas ahora se llama anecdótico porque nos aconsejaron que no sean sólo entrevistas con el menor y la familia, alguna gestión, alguna información que te llega indirectamente del menor, o cualquier otro hecho, lo apuntas allá, no tienes dos registros, uno el que tú estas en contacto con el menor o la familia, y el otro informaciones periféricas, que a veces también son importantes para contrastarlas después con él. Esto cada uno lo hacía de una manera y después de un período en el que analizamos el tema de los documentos, se acordó utilizar el documento del PEI (similar a éste) y poner dentro cronológicamente todas las hojas del registro de entrevistas.

Ahora, (mm), yo no se si ahora es el momento de decirlo o no pero creo que es importante, a mí particularmente me ha ido siempre bien el informe, la redacción de los informes. Es decir, ..., cuando has de redactar el informe es el momento en el que haces el estudio y la valoración de toda la información que tienes y miras de hacer el informe. Los apartados del informe de alguna manera ya te permiten sintetizar de alguna

manera la información con el objetivo de que sea una información fácilmente inteligible por parte de quién lo ha de leer. Pero yo pienso que tiene otro objetivo, más que ser inteligible por parte del Juzgado, que sea o pueda verse como instrumento sincrónico del seguimiento, es decir, en aquel momento la información que tenía era esto, la valoración que se deriva de aquella información era esta, la hipótesis que me planteaba a partir de esta información era aquella, ... y los objetivos que me planteaba eran estos.

Por tanto, es decir, se plantea una propuesta que es la que en realidad interesa al juez.

Si en los informes no hay irregularidades entre los intervalos de redacción, creo es un instrumento casi, casi perfecto y que casi podría sustituir al PEI; o dicho de otra manera, es (mm) ... que podría sustituirlo en el sentido de que el informe es una compilación de lo que es el PEI, de otra forma, por tanto, tanto sería hacer una cosa como la otra. Lo que si es cierto es que parece ser que se opinaría de manera general que el PEI tendría más valor en tanto y en cuanto es un instrumento de trabajo que te ha de facilitar el trabajo y el informe tendría más valor administrativo en el sentido de que el rigor y la calidad del informe es lo que se ha de ver en el trabajo. Pero el instrumento básico de trabajo habría de ser el PEI (el impreso, formato que hagas seguir para el seguimiento). No encontraría ninguna deficiencia en los seguimientos continuando con los informes como pauta de evaluación permanente de los seguimientos, sin tener el PEI, la cual cosa no quiere decir que no considere esta hoja interesante (refiriéndose al PEI), lo que pasa es que me he encontrado con la dificultad (que no se porque se da pero se da) de que utilizas el PEI, lo llenas, te sirve como motivo de reflexión en aquel momento, antes de redactar, pero después el seguimiento continua cronológicamente, continúan pasando cosas. Lo que si soy bastante riguroso en el registro de entrevistas y dentro de los dos posibles estilos de registro de entrevistas que antes comentábamos, el registro sintético, traspasas al papel las valoraciones o conclusiones más significativas de aquel contacto, gestión o entrevista. Bueno, con esto si que soy bastante riguroso. Lo que encuentro a faltar o dejo de hacer es el contraste de toda esta nueva información que va llegando, nuevas valoraciones que van llegando, con lo que planteabas un mes, dos o tres meses antes.

Porque de alguna manera ya llevas implícita, como diría (...) la idea general que podría extraerse del PEI, ya la llevas en cualquier caso, gestión de seguimiento de aquel caso.

Yo no se si es cuestión de disciplinas, rigor, ... en la forma o en la utilización del instrumento siempre ha sido difícil ser riguroso, disciplinados en la utilización de este instrumento, ¿por qué? no lo se. O por falta de rigor, puede ser, o bien porque aunque es un plano teórico se consideraría necesario y oportuno, en un plano práctico se considera innecesario, es decir, no ves el porque de la utilidad de hacer un esfuerzo que va más allá de la recogida de lo que crees más importante, ¿no?, para el seguimiento. No tengo una

respuesta clara, no se bien porqué. A veces me he inclinado, porque es una cuestión, lo primero que decía, de rigor o de método, no estamos acostumbrados, no nos hemos acostumbrado a utilizar este tipo de método. Pero a veces pienso que no es tanto cuestión de rigor, ya que bastaría con decir marquemonos pautas para adquirir este rigor metodológico, sino una cuestión, no sería de desconfianza, ni de desinterés sino el considerarlo a lo mejor un poco innecesario.

Entrevistador: Cuando vuelves a hacer el informe de seguimiento, ¿te vuelves a replantear ... (dejo una pausa, busco más información)?

DAM: Sí, sí, pero en los casos ... hasta en épocas anteriores que no tenías el PEI, cuando has de volver a hacer un informe coges el informe anterior, repasas si es necesario repasar, normalmente ya lo tienes en la cabeza, cuáles son las variables más importantes de aquel seguimiento y recapitulando un poco el informe anterior y añadiendo mentalmente los sucesos o cambios que se han producido, tienes ya perfectamente elementos suficientes para hacer un informe nuevo en todos los sentidos: ampliando información objetiva del caso, replantear la valoración que hacías, cuestionarla o confirmarla, lo tienes en la cabeza y lo tienes con el apoyo de un registro anecdótico.

Repetiría lo que te he dicho antes, yo no encontraría una deficiencia muy importante el que no se trabajara con el PEI y se trabajara con informes. Digo esto porque posiblemente me he acostumbrado a darle este sentido a los informes. El momento de redacción del informe es, junto con la supervisión metodológica, el momento de reflexión general y exhaustiva del caso. Porque en mi caso la duda de porque se utiliza o no el PEI o no es tanto una cuestión de disciplina sino una cuestión de decir si ya tengo un método que más o menos me va bien, no es que me interese mucho haber de probar con otro, que no supone cambiar por otro sino ampliar, aunque el informe continuará siendo el mismo.

De hecho es una opinión seguramente parcial, y es un tema que alguna vez hemos intentado entrar todos y es difícil entrar.

Entrevistador: ¿Hasta que punto toda la información del informe interesa al Juzgado?

DAM: Es un terreno muy complejo, encontraríamos temas colaterales que tienen incidencia y que son temas que aún están con interrogante, ¿no?. Creo que también hay posturas como muy individuales con este tema. Y la práctica lo confirma, la práctica confirma que cada uno, ...

No hay dos estilos iguales de registrar, valorar y manifestar el trabajo, a través de documentos, sea el registro anecdótico sea el PEI, dossier o informe, no hay dos estilos idénticos, cada uno con unas formas u otras, ¿no?, a lo mejor todo el mundo utiliza el mismo esquema pero cada uno aplica

modalidades diferentes. Por lo tanto es un tema que a lo mejor cada uno puede tener una opinión, coincidente o similar si queremos, pero con matices particulares.

Una respuesta definitiva o concluyente no la tengo, tampoco se ... es una cuestión como muy relativa.

(...) Lo tengo tan objetivado que puedo tomar una postura a favor o en contra del informe, a favor o en contra de la utilización del PEI como instrumento, no todo puede ser interesante, necesario, pero tal vez en la práctica no siempre lo utilizas todo (Bueno, igual estamos dando excesivas vueltas).

Entrevistador: A la hora de hacer una programación de la intervención, ¿se hace una intervención conjunta o separada del área familiar y del área del menor?

DAM: No se ha de separar. La familia la utilizas como instrumento de intervención. Tú objeto es intervenir con el menor, a este menor le envuelve una circunstancia, y esta circunstancia esta provocando que el menor tenga los déficits que tenga. Por tanto tu objetivo siempre será la mejora de las cualidades, de la situación educativa de ese menor.

Pero difícilmente puedes intervenir con él, sino estas interviniendo a la vez en esta circunstancia que le envuelve. Evidentemente en la mayoría de los casos el nivel que tiene un peso más específico en la situación de aquel menor, es el nivel familiar. Por tanto, necesariamente has de intervenir con la familia como instrumento para conseguir el objetivo que es el menor. Pero esto no quiere decir que la intervención no haya de ser programada, para conseguir un objetivo que no se centra en la familia sino en el menor pero también ha de ser programada, sino utilizas un instrumento corriendo el peligro de que no sirva para el objetivo último que motiva aquella intervención. Esto no significa que el objetivo último de la intervención sea la mejora de la situación en las relaciones o situación social de la familia, aunque se pueda decir como objetivo, pero como objetivo para mejorar la situación del menor. La intervención con la familia también es objetivable, por lo que también hace falta una programación. Y a lo mejor consigues mejoras y objetivos en el área de la familia y no en la del menor.

Entrevistador: ¿Limita o condiciona el caso el hecho de que las medidas sean temporalizadas?

DAM: El tema de la temporalización es una variable que define aquella intervención, como pueda ser el espacio o como puedan ser otras variables que podamos encontrar. Pero es a nivel metodológico cuando has de programar una intervención, para la consecución de unos objetivos has de contar con una serie de variables que condicionan la consecución de aquellos objetivos, y una de esas variables determinantes es el tiempo que tienes para intervenir. Esto es necesario, no te puedes plantear los objetivos sin tener en cuenta la variable tiempo.

Porque has de programar objetivos alcanzables en un plazo de tiempo, porque sino no son objetivos correctos.

A nivel general, el corse de la metodología de la intervención, esta variable determinante de la metodología, supone un entorpecimiento, porque muchas veces, por la situación del menor, difícilmente se pueden conseguir los objetivos planteados cuando has de tener en cuenta la variable tiempo, que es necesaria y no podemos obviar.

A nivel general de objetivos, no deja pues de ser un estorbo, en tanto en cuanto si no tuvieras el corse de la variable tiempo tendrías más posibilidad de plantear objetivos diferentes o en tiempos diferentes del que te ves obligado.

Es una variable a tener en cuenta en el factor metodológico, no en el factor de objetivos generales o de mejora de la situación de aquel menor. Aquí podríamos poner un ejemplo claro, la organización de la enseñanza por niveles. La variable tiempo podríamos decir que es una variable necesaria, difícilmente un profesor de tercero podría estar planteándose objetivos académicos de octavo, que igual los conseguirá, pero al cabo de cinco años. Por lo tanto es una variable determinante para él, con un matiz diferenciador, de que es una secuencia en el caso de la enseñanza, y aquí muchas veces no es una secuencia de otras intervenciones anteriores y posteriores, sino que es una única secuencia de intervención.

Todo y esto te exige que tengas en cuenta el factor tiempo, sino sería una falacia plantear objetivos anacrónicos que no tuvieran en cuenta las posibilidades reales en tiempo que tienes de intervención. Metodológicamente no deja de ser un estorbo, es decir, la situación última del menor, si la encorsetamos en la variable tiempo, te has de marcar unos objetivos de acuerdo con esta variable, pero la situación última del menor no la podemos solventar con esta variable tiempo, por muy bien que tengamos diseñados los objetivos adecuados a la variable tiempo.

Una cosa sería la cuestión metodológica y la otra sería la cuestión de la programación general de aquella situación y de la mejora susceptible afin a aquella situación.

Entrevistador: ¿No se plantean en algunas ocasiones objetivos inabordables?

DAM: Muchas veces podemos caer en el error de por muy grave que sea la deficiencia, las situaciones, necesidades de aquel menor, lo planteamos como objetivos a abordar, es un error. Tenemos unos condicionantes de intervención que determinan cual puede ser el nivel de consecución de los objetivos para trabajar en aquella situación y en casos en que es tan grave la situación que es un error plantear objetivos dirigidos a la situación inabordable.

Hay veces que marcamos objetivos de trabajo sin tener en cuenta los determinantes que condicionan la situación. La situación más grave que nos podamos plantear la objetivamos a través de propuestas de intervención, creo que es un error. Tal vez fuera más riguroso, metodológicamente, decir: la

situación es esta, pero las posibilidades de intervención son estas, por tanto es esto lo que he de poder evaluar después. ¿Cómo podrá evaluar una situación de extrema marginalidad en todos los sentidos: social, económica, cultural, académica, sanitaria, ... de todo tipo, con una libertad vigilada de seis meses? No será nunca un objetivo superar la situación de marginación en la que se encuentra, desde la intervención en medio abierto por un hecho delictivo y por un período de seis meses y con las posibilidades de intervención que tiene el DAM. Este objetivo, diseñado así, sería un objetivo inabordable, y esto a veces lo hacemos, a lo mejor un poco disimuladamente, involuntariamente, por objetivos con una transcripción más general. Por ejemplo: "Conectar o facilitar o potenciar los recursos comunitarios por tal de superar la situación de marginación", si que es un objetivo abordable potenciar la intervención comunitaria por superar aquello, el que no es un objetivo que lo supere, al menos durante este período.

Entrevistador: ¿Cuál es la diferencia entre objetivos y estrategias?

DAM: El objetivo sería aquel cambio o aquella nueva situación que quieres conseguir. Las estrategias son el conjunto de acciones que pretendes hacer por tal de conseguir ese cambio. Acciones entendidas como recursos (en esten sentido, considera recursos desde la entrevista a la relación personal). Si entráramos en la definición de recursos, también podría ser muy compleja. El recurso se ha de entender no sólo como actividades, sino en un sentido más amplio.

Es connatural en el concepto de estrategia el concepto de secuencia en la utilización, en la mecanización de etas acciones de cara a conseguir unos objetivos. Porque sino dejaría de ser estrategia y se conertiría en recurso. Por ejemplo, "Jugar a fútbol en un equipo del barrio" es simplemente un recurso. Jugar a fútbol después de haber hecho otra acción de aproximación del menor a un colectivo de jóvenes del barrio que curiosamente juegan a fútbol, y después de haber hecho un proceso de desintoxicación física de droga y por lo tanto conviene hacer ejercicio, y que además sea un ejercicio, no gimnástico-personal, sino que sea lúdico, recreativo, en el que se puedan abordar otros temas como la coordinación, o como el trabajo en equipo, todo y que sea jugando a fútbol. Esta acción de jugar a fútbol forma parte de una estrategia, de una secuencia de estrategias. El objetivo último será mejorar su situación o condición física, dado que se describía como una necesidad, como un estado de drogodependencia, un deterioro de la situación física de este joven, ... Es un ejemplo, así pues, jugar a fútbol es un recurso, ir al dispensario para someterse a un tratamiento de desintoxicación es otro recurso, aproximarle al Casal de jóvenes del barrio o al centro cívico es otro recurso. Ahora bien, si se ponen en una secuencia estas definiendo una estrategia, para conseguir unos objetivos. Es como juegas en el tiempo y en secuencias, conjunto de partes situadas estratégicamente, de una manera determinada y no de otra, no

ha de ser arbitrario.

Hay gente que confunde la estrategia con la logística. La logística son los elementos de apoyo a que la estrategia funcione bien, apoyo para que un proceso determinado no se desvirtue en el cambio de línea, es poner aquellos elementos que van conduciendo. Las estrategias se refieren no sólo a la utilización de recursos, "actividades", sino a todo lo que hace referencia al complejo mundo de la intervención, desde la entrevistas, gestos, ... tono del discurso que puedas plantear al menor, todo esto son estrategias como conjunto de actividades puestas de manera secuencial, por tal de conseguir unos objetivos marcados previamente.

Entrevistador: Sistematizar la intervención, ¿sirve de pauta para orientar la intervención?

DAM: Sistematizar la intervención, utilizar estos instrumentos, servirá como pauta para orientar la intervención, pero no como una forma de planificar la intervención, como el objetivo propio de la intervención .

No podemos caer en el error de que un rigor excesivo en la planificación sistemática de la intervención saque peso específico a los objetivos de la intervención. No podemos estar diez horas preparando una entrevista y que la entrevista después dure media hora, en nuestro trabajo (en otros a lo mejor sí), tal vez es mejor pasar seis horas con el menor, y dedicar tres horas a recoger la información y planificar las próximas seis horas. Sistematizar está bien, te sirve de instrumento, de pauta para la planificación, pero no llegar al extremo de que sea el propio objeto de la intervención el hecho de que haya de ser planificado.

(...) Tengo más facilidad y me siento más cómodo cogiendo la pauta del informe y redactar según la pauta del informe, ue el esfuerzo de síntesis que entiendo me obliga el PEI. El informe es más descriptivo, narrativo, igual es una cuestión de condiciones de redacción, tengo más habilidad, por formación ..., en este tipo de instrumento que no en la cumplimentación del PEI.

Por ejemplo, a la gente del mundo sanitario le resultaría difícil hacer un informe, y hacen las historias clínicas: una hoja donde se registran los datos personales y una segunda hoja de registro anecdótico, y cuando han de hacer un informe después de una intervención, es exhaustivamente descriptivo: paciente con tantos años, sintomatología tal, intervención - el nombre técnico de la intervención que se ha hecho-, e indicaciones postoperatorio. En nuestro terreno esto no es fácil de hacer. Ha habido intentos de construir una especie de modelo, a través de (...) saber cuáles son las necesidades del menor, posibilidades de cambio y tal. Esto se ha intentado pero hemos de tener en cuenta que es una profesión muy joven y no se si se podrá nunca llegar a plantear un rigor científico como en otros campos se está dando; qué esto no saca que hayan esfuerzos de profesionalizar, sistematizar, encontrar la metodología apropiada y eficaz a los objetivos que planteemos, etc.

Entrevistador: En la segunda fase del seguimiento se da una situación de crisis y una serie de cambios, ¿cómo queda reflejado en el PEI?

DAM: Cómo objetivo se apunta "atarse más con la familia" (por parte del menor), por parte de la familia "responsabilizarse ante la situación", dejándose a parte la sobreprotección que se daba antes, y se apuntan recursos que pueden ayudar a la consecución de estos objetivos. Se apuntan dos estrategias en el sentido de reforzar este proceso de cambio positivo que parecía que en esos momentos podía dar el menor. Por otra parte, el retorno clarificador ante sus manifestaciones de cambio, habría que interpretarlo en la medida que el menor mejora su autopercepción en el sentido de que está superando una situación que le era desagradable anteriormente, a través del refuerzo que se le está dando y la práctica de actividades normalizadas, y tal ... que habría de disminuir de alguna manera también la actitud de la familia. Aquí faltaría, tanto en los recursos como en las estrategias apuntar alguno que hiciera específicamente referencia al objetivo dentro del ámbito familiar que marcábamos antes. Sólo entré en el tema del factor del menor, momento de cambio, refuerzo positivo con él, actividad laboral ...

Volviendo al PEI en el segundo momento se daba una situación de crisis que producía una serie de cambios que habría de quedar reflejada en este segundo momento o fase, ¿cómo quedarían reflejados estos cambios en este segundo momento?

Entrevistador: Haría falta marcar objetivos más específicos.

DAM: Sí, yo creo que la cuestión fuera una cuestión estratégica, que el grado de tolerancia que en las relaciones familiares parece que se apunta a llegar a un nivel mejor que el anterior, que (...) El objetivo sería "Mejorar cualitativamente el grado de tolerancia (ante el conflicto familiar con el menor) y aceptación (aceptación positiva de la realidad, por tal de que los conflictos puedan ser superados) en las relaciones familiares". Sería un objetivo escrito un poco genéricamente, después habría que marcar recursos, ... Otro objetivo concreto, bastante más concreto, es el cambio de esta actitud sobreprotectora y a la vez impotente ante la situación del menor, por una actitud más responsabilizadora. Que continua siendo un objetivo descrito de manera bastante genérica. Sería cuestión de marcar algún recurso en este sentido aue yo creo que serviría, que, si no recuerdo mal, habíamos apuntado en el primer momento (al principio del seguimiento), aunque el objetivo era otro entonces. El recurso aquí sería la triangulación de pactos o de acuerdos entre las tres partes aunque el objetivo entonces era llegar a un grado de tolerancia o disminuir el grado de intolerancia, y ahora es mejorar este grado de tolerancia.

Como recurso sería la entrevista y el pacto triangular: familia-menor-DAM.

En cuanto a estrategias, a lo mejor la estrategia sería la confirmación de los acuerdos triangulares, no mejor el seguimiento de los acuerdos. Si marcas como un recurso para mejorar el grado de tolerancia las entrevistas bilaterales, mediante pactos, acuerdos y orientaciones que obligan a las tres partes, la estrategia sería el mecanismo para garantizar que estos acuerdos se lleven a término, a la práctica (...) de alguna manera una actitud ha de cambiar después del acuerdo o compromiso que has tomado anteriormente. Es decir, el seguimiento permanente de los acuerdos pactados, de manera triangular, para conseguir el objetivo.

Y el criterio evaluador será el grado de compromiso ante (...). Un buen indicador evaluativo de esto sería la constatación de la aplicación de estos acuerdos o compromisos tripartitos, ¿no?. La confirmación, constatación, ...

Entrevistador: De acuerdo. Ahora cuando estabas diciendo: "potenciar el cambio de actitud familia-DAM", estaría más en el área familiar que en el área del menor.

DAM: Sí, a ver, potenciar el cambio de la actitud sobreprotectora y ... impotente por una actitud más responsabilizadora ante los conflictos del menor con la familia.

Entrevistador: Estos recursos y estrategias quedarían contemplados también en el área familiar, entrevistas bilaterales, ... intervienen en las dos áreas. ¿Con el programa 3X5 (al que ha hecho mención en anteriores entrevistas) se hacen entrevistas conjuntas DAM-menor-familia?

DAM: El programa 3X5 sería un recurso estratégicamente definido (...) es un recurso bastante importante. El hecho de que ayude a este cambio de actitud ante los conflictos, con esta intervención en grupo, que se ha hecho una vez y que después quedó pendientes de valorar la conveniencia de continuar haciéndolo y la forma. Si lo hacíamos como un espacio abierto entre los Delegados que llevábamos los casos o se profesionalizaba con el apoyo, físico, de un terapeuta o la orientación externa del terapeuta o del Delegado de Zona, y mientras decidíamos esto pasó el tiempo y ...

Entrevistador: Pensaba que se hacía de una forma más sistemática.

DAM: No, en principio la idea era hacerlo más sistemáticamente, y se hizo una vez y ... con los menores se ha hecho varias veces, con la familia, los padres, sólo una vez, por separado. (...) coincidía después de hacer la reunión con los padres, sin los menores; este sería un buen recurso,

lo que pasa es que no se ha utilizado más.

El proyecto está pendiente de replanteamiento, porque diferentes variables han provocado el rompimiento de la regularidad del proyecto: ingresos a prisión de algún menor, una aparente desmotivación por parte de los menores; hubo una etapa en que los menores estaban bastante animados (cuando al acabar la primera fase del seguimiento, se consolidó el grupo con una excursión a la nieve). Ahora venía el momento de empezar a poner contenidos, hubo un encuentro o dos más para definir los contenidos, en cuanto a forma y en cuanto a contenidos, que hemos de hacer, si hemos de hablar, hemos de ir a merendar, al cine, ... de que hemos de hablar, acabamos hablando de un tema que de un listado que ellos habían propuesto, parecía prioritario, era el tema del proceso judicial, proceso penal, y después de esto ser volvió a convocar al grupo. Volvieron a haber ingresos en prisión aquella semana (...) y, ha quedado como un tema a replantear: qué hacemos. Además se ha dado como una especie de disgregación del grupo: alguno se ha separado bastante del grupo, a partir de la relación con una chica centra sus relaciones con una compañera ... No se, hace falta que lo valoremos. Yo creo que hay otras variables. Puede ser, es muy interesante, pero es muy difícil arbitrar alguna cosa desde aquí que realmente tenga incidencia con los menores. Es complicado por varios motivos: no dejamos de ser sus Delegados, cada uno de ellos tiene un registro, una imagen de su Delegado: el que me da la paliza, que me amenaza, al que le tomo el pelo, que se me hace pesado y me escapo como puedo, ... Cambiar este rol es difícil y no es cambiar el rol de un Delegado respecto a todos, sino cada menor respecto a su DAM. No controlamos tampoco como ellos se traspasan la opinión que cada uno tiene de sus respectivos DAM, tampoco pues se puede trabajar este aspecto.

No es una banda, son amigos naturales, de grupo, pero no son los únicos amigos de grupo. Hay como 14-15 jóvenes que frecuentan habitualmente actividades, hechos delictivos, juergas, ..., claro ¿qué hacemos nosotros o qué incidencia tiene, o qué freno tiene o que ...? Por casualidad o coincidencia tres o cuatro tienen un DAM, marcan una línea de actividad y de acción de espacio común, al margen del resto del grupo.

Y por último, la reacción última, ver ¿cuál es el grado de incidencia último que tiene el DAM (...) ante la compleja situación de esta menor, a partir de nuestra intervención?

Todo esto se ha de poner encima la mesa y hemos de valorar, para ver si parece necesario continuar, al menos que se pueda hacer una valoración de la iniciativa, más que un proyecto es una iniciativa para ver si realmente puede ser útil, recuperable o no.

Entrevistador: Volviendo al programa de intervención, planteabas en un principio que las causas de la problemática que presentaba el caso, eran relativas a las relaciones familiares, el momento evolutivo en que se encontraba el menor y el fracaso en actividades normalizadas (escuela ...). ¿Cómo te planteas trabajar éste último aspecto?

DAM: No me planteaba como objetivo la recuperación del currículum escolar, ... Lo que me planteaba en esta línea, en esta segunda fase del seguimiento era el tema laboral. Ha habido intentos en el campo escolar: maestros de refuerzo escolar, escuela de adultos, academia, pero eran intentos que fracasaban al cabo de un mes. Este curso se planteó (después de unas manifestaciones de él) la posibilidad de empezar F.P., pero era más una ilusión de un día que una voluntad firme. Ahora ya no me lo planteaba como objetivo ...

Ha fallado el recurso laboral, la escuela taller. Se había explicado, de una manera muy general (a la escuela taller) porqué se intentaba que el menor participara de este recurso: -los ingresos a prisión que había tenido últimamente -el proceso de fracaso sistemático en todas las actividades normalizadas, y que precisamente donde tenía más dificultad era en el momento del acceso, o sino hacía falta confirmarlo, si la dificultad estaba en el momento del acceso y después era capaz de mantenerse. Esto no lo sabemos, proque siempre ha fallado en este momento (...)

Había una o dos plazas, se presentaban cinco o seis, el menor estudió un poco (le dieron unos documentos y estuvo estudiando la tarde anterior). La parte teórica la pasó justa, pero la parte práctica no la superó. La escuela está en la cuarta fase, el INEM casi que te obliga, como que hay un proceso formativo desde la primera fase hasta la última, que quien se incorpore a cubrir una baja a mitad del proceso ha de tener cierta experiencia porque sino has de empezar de cero (...)

Curiosamente, al cabo de tres días, nuevas reincidencias del joven en cuestión e ingreso a prisión. Al cabo de tres días de esto y ocultamiento respecto al DAM. Sensación de fracaso, de no haber aprobado, ha hecho que ... lo he tenido que ver en la prisión después de las pruebas (...)

Me imagino que le debieron llamar para decir que no lo habían cogido (...)

La primera vez llamó él ¿Cómo te ha ido la prueba teórica? Creo que bastante bien, ya veremos, y tal. La segunda ya no llamó para decir como le había ido, ni vino para decir pues no me han cogido, busquemos otra alternativa, miremos otras cosas, ... Supongo que esta sensación de fracaso también le provocó decir, mira, dejemoslo estar y ... Ahora ha coincidido con el traspaso a otro DAM de éste y otros casos, porque dejo de llevar seguimientos y paso a Delegado de apoyo técnico. Las funciones de este Delegado son de: planificación, formación, documentos, apoyo técnico, ... como aquella experiencia de colaboradores del Servicio. Es una colaboración técnica para la organización de proyectos, programas, evaluaciones, estudios, investigaciones, gestión de recursos, ... facilitar al DAM que disponga de recursos y de técnicas para optimizar los seguimientos. No responder a lo que han de hacer sino dar instrumentos de cómo han de hacer el qué, de manera experimental durante seis meses, sin que haya todavía una regulación laboral de esto, se le da este nombre pero no está reconocido administrativamente. Se hará sólo experimentalmente en Tarragona, ni a Lérida ni a Gerona. La propuesta se había hecho conjunta, pero de momento no se cubrirán las otras dos provincias. Todo esto queda condicionado a la nueva reestructuración, según como quede esta reestructuración,

igual es una plaza o son unas funciones que se cubren de otra manera, o bien cambiando la organización de estas funciones se adjudican de una manera diferente ... Y desde el día uno empezaré con este trabajo.

Entrevistador: En el programa educativo no se contemplaban las estrategias y la evaluación en el área del menor, ¿cual es el motivo?

DAM: Supongo que en aquel momento debía tener dificultades para definir la estrategia en base a esto que me has recordado. Debido a que, a lo mejor, tanto los objetivos que contemplábamos, como los recursos ... no me llevaban a haber de definir una estrategia clara para su consecución, ... igual es un poco lo que hablabamos antes, no se pueden dar pasos en los que planteas objetivos y recursos pero que no sea necesario hacer una estrategia, ... yo tuve en ese momento dificultad ¿qué estrategia marco? que sea realmente remarcable, no ... someterte al esfuerzo de que has de marcarte una estrategia que después no sea real, por el hecho de marcarla.

Las estrategias eran unas acciones que te indican como conseguir los objetivos, te marcabas unos objetivos a trabajar y unos recursos.

Sí, (se hace una larga pausa mientras relee el programa). En este caso concreto no lo veo fácil porque son unos objetivos que, están un poco a caballo de ...

"Reforzar y premiar las conductas positivas y comportamientos, negando aquellos desviados" ... lo que planteas como objetivos realmente es una estrategia. Reforzar no es un objetivo.

Entrevistador: El objetivo sería "Conseguir que el menor autoreflexione sobre su comportamiento".

DAM: Esto es complejo, cuando iba llenando (se refiere al registro del programa de intervención), claro, valoración, hipótesis, objetivos, cometo el error con los objetivos, te marcas unos recursos, acciones concretas a tirar adelante, recapitulas, miras objetivos, miras recursos y te planteas de definir las estrategias, claro, si partes de este error (...)

Aquí el objetivo es que cuantitativa y cualitativamente se den más comportamientos y conductas positivas desde el punto de vista social que no aquellas disociales, así de general. Este sería el planteamiento en forma de objetivo de esto: "Conseguir un grado superior de comportamientos y conductas positivas al de conductas desviadas". Entonces como recurso, premios, mediante estímulos concretos, verbales y/o materiales que confirmen los comportamientos positivos, no castigando, sino negando comportamientos negativos.

En cuanto a estrategias ... ¿Estas de acuerdo?

Entrevistador: Sí, sí, es la manera de ... que se hará para

conseguir el objetivo, se apoyará, se premiará ...

DAM: Ofrecer estímulos no es el objetivo, el objetivo es "Conseguir la participación del menor en actividades normalizadas". Cómo recurso sería las actividades que sean, escuela taller, o ... el proyecto 3X5, y tal y como estrategia, esto: ofrecer estímulos y propuestas para determinar centros de interés que sean normalizados.

Entrevistador: En cuanto a la evaluación ...

DAM: La evaluación sería cuestión de ver indicadores evaluativos.

Entrevistador: En la evaluación ¿se contemplarían tanto los indicadores evaluativos, como el grado en que estos indicadores han servido, o no? porque a partir de esta evaluación es como tú ...

DAM: Los indicadores es cuestión de dos cosas:
-diseñarlos, marcar los indicadores
-los indicadores han de servir para dar una idea de la consecución de los objetivos marcados.

Entrevistador: A nivel familiar se apuntaban indicadores pero no a nivel del menor ...

DAM: Es cuestión de coger los objetivos y ver que indicador se puede marcar de cada uno de los objetivos (...) Por ejemplo, del objetivo "Conseguir un grado superior de comportamientos y conductas positivas al de conductas desviadas", sería un indicador observar la iniciativa (...) El indicador de este objetivo podría ser de tipo cuantitativo, pero seguro que después no se aplicaría, es mucho trabajo catalogar todas las conductas y comportamientos positivos, por tanto habríamos de quedarnos con una valoración más global, con un indicador más general: constatación de nuevas actitudes positivas y la anulación de conductas negativas.

Entrevistador: ¿Cuando se constata el grado de consecución de estos objetivos?

DAM: Se habría de, ... yo ... (se ríe) en la práctica diaria esto no se hace, no me preguntes cuando sino cuando se habría de hacer. Supongo que se habría de hacer en el momento en que reflexionas metodológicamente, a la hora de elaborar el informe, que no pondrás los indicadores, pero sí que la constatación de los indicadores nos servirá para extrapolar una idea que traspasaras al informe. Yo soy de la opinión que

esto se habría de hacer en la supervisión metodológica, el esfuerzo que estamos haciendo en este caso se podría hacer en una supervisión metodológica, entrar más a fondo en el caso, en tu actitud y relación ante el caso. Hacer el ejercicio de la construcción, del contraste de la construcción que has hecho de los recursos, estrategias y de los indicadores evaluativos. Imaginate que puede suponer metodológicamente que de aquí a dos meses tengamos que hablar de cual es el grado de consecución de estos objetivos. Creo que puede ser la forma de entrar a trabajar de esta manera. No es fácil ni conseguir este rigor en la supervisión metodológica, por variables externas, ¿no?, ni es fácil que todos los Delegados nos autodisciplinemos a trabajar así.

Yo esto, ... llegar al nivel de construcción, lo estamos haciendo, y alguno casi que lo tiene, ahora, ¿qué pasa después de tenerlo hecho? De algún indicador evaluativo, de este posiblemente, habrías de construir una ficha para anotar cuales son los comportamientos positivos, cuáles los negativos, en cuantas ocasiones se da ... una actitud de tolerancia ante una provocación por parte de uno de los miembros de la familia, en cuantos momentos explota la intolerancia ante la incomunicación, ... que es lo que estás marcando como objetivos, ¿no?, llegar a cuantificar todo esto.

Entrevistador: Es lo que comentábamos antes, más que una evaluación cuantitativa una más cualitativa, más global y general. Es diferente la intervención en un centro, donde puedes hacer una evaluación más cuantitativa, más periódicamente, en una intervención más puntual, ha de ser una evaluación más global.

Bien respecto a la segunda fase de la intervención te planteas objetivos diferentes a los de la primera fase, ¿significa esto que algunos de los objetivos ya se han conseguido, o que ha cambiado la situación?

DAM: El cambio de la situación provoca un replanteamiento de los objetivos.

Entrevistador: Bien, y para finalizar ¿Cual sería la valoración general del instrumento?

DAM: Puntualmente he utilizado el material que se había pasado para la elaboración del programa de intervención, para buscar una idea, cuando no te salían las palabras y lo has consultado para ver si encuentras la idea, pero normalmente muy puntualmente.

Como Delegado, con alguna diferencia en algún caso, me marque, ahora hace un año, la construcción del PEI en todos los casos, un expediente donde tengo todos los datos: tengo el PEI, registro anecdótico, copia de todos los informes, y otros documentos (informes que se han hecho por parte de otros profesionales) y me ha ido bien como objetivo profesional. Otra cosa es que hay semanas que bajas el nivel de registro de entrevistas y después lo has de hacer en base a la memoria que

no a la disciplina de después de la entrevista recogerlo.

Si la pregunta es como valoro la utilización de esto, la valoro como positiva y necesaria, lo que encuentro a faltar es la estrategia para realmente hacerlo ...

Entrevistador: ¿Para hacerlo operativo?

DAM: Sí, lo que ya he apuntado siempre que sale en este debate, que propondría ... ¿por donde irá la finalidad de utilizarlo? La finalidad es estrictamente metodológica, y no la cuestiono, el problema es como hacerlo, encontrar el mecanismo que te obligue a mantener este rigor metodológico. La propuesta que yo he hecho siempre es que sea en el espacio de supervisión metodológica, que sea un instrumento no incorporado individualmente por el Delegado, en base a planificar su intervención, sino que sea un instrumento utilizado, no sólo individualmente, sino a través de lo que supone la supervisión metodológica sobre el caso, y de hecho así lo hemos acordado, otra cosa es que el ritmo de trabajo nos lo permita. Antes en la supervisión metodológica uno de los DAMs explicaba un caso y los otros escuchaban, y un supervisor de fuera daba orientaciones sobre la forma de intervenir en un caso, que normalmente el caso que se presentaba era difícil y angustiaba mucho al DAM. Actualmente el supervisor hace que todos se impliquen y participen en la supervisión.

No se hasta que punto nos hemos de encorsetar todos tanto en el método, que perdamos un poco la perspectiva cotidiana de otros trabajos como es el contacto con los menores. Esto supone esfuerzo, muchas horas de "despacho", y los Delegados somos poco disciplinados en horas de "despacho", y no se si lo hemos de ser más. Al fin y al cabo, a lo que se ha de rendir cuentas es al grado de consecución de los objetivos, todo lo demás lo pongo en un segundo término.

Si un Delegado no registra las entrevistas pero tiene una intuición mental para marcar objetivos, y una espontaneidad en que su acción diaria va persiguiendo estos objetivos y los consigue ... que registre otro.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 15 : RESUMEN DE LA ENTREVISTA
INICIAL AL DAM Nº 5.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

RESUMEN DE LA ENTREVISTA INICIAL REALIZADA AL DAM nº 5

CASO EN SITUACION INICIAL: Caso C

Caso C: Libertad Vigilada (9 meses)

Inicio de la medida: 5-12-92

Finalización de la medida: 5-9-93

Fecha: 3-3-93

Duración de la entrevista: 13-14'15 h.

Al elaborar el PEI, se habría de incluir, como dato significativo, de qué tipo de medida se trata, cuando sucedieron los hechos por los que se adopta la medida y cuando se inicia el seguimiento. En el caso C hay una diferencia substancial, un año, entre la fecha en que se cometió el delito y la fecha en que se inicia la medida de intervención.

Los hechos sucedieron hace un año, se hizo una aproximación diagnóstica y una observación en medio abierto, en la que se contemplaba la propuesta de Libertad Vigilada de 9 meses (medida que posteriormente fue adoptada en la resolución). El motivo fue el robo y desguace de una moto, junto con dos jóvenes a los que, debido a su problemática, se les impuso una medida de Libertad Vigilada cautelar antes de que se celebrará el juicio y el menor del estudio, caso C, no fue objeto de intervención hasta después de celebrarse el juicio.

Hace unos meses se llevó a cabo una actualización de la observación, para saber cuál era la situación actual del menor y la propuesta que se hizo coincidió con la sentencia: Libertad Vigilada por nueve meses. Aunque el nivel de conflictividad ha disminuido (no se tiene constancia de ningún delito, aunque se sabe que ha participado en algún hecho con su grupo de amigos) y la situación familiar es normalizada, se veía necesaria una intervención a nivel personal (el menor se relaciona tanto con amigos "normalizados" -vecinos, ...-, como con su grupo de amigos "disociales", con quienes mantiene contactos esporádicos), y laboral (el menor se encontraba en el paro, estaba desocupado), por tal de orientar al menor.

Cómo se había llevado a cabo una medida de observación en medio abierto, se tiene amplia información sobre la situación familiar de los descriptores de esta área. Hay aspectos más concretos, a nivel del menor y de su entorno, sobre los que no se tiene información.

Para elaborar el protocolo de observación se tienen interiorizados los aspectos a conocer y sobre los que hay que hacer la observación.

A veces se utilizan unas referencias, por ejemplo: la lista de descriptores de los informes de observación o el planig donde se recogen algunos aspectos.

A partir de los datos recogidos, toda la información que tenemos sobre el caso se ha de "cruzar" y relacionar para ver cuál es el problema, cuáles son los aspectos más problemáticos y porqué, a qué pueden ser atribuidos, en definitiva, hacer una valoración de la situación.

Para ello se ha de tener la información suficiente para saber "por donde va el caso", profundizar en los datos y hacer una valoración más exacta. En la fase inicial de un seguimiento, como es el caso C, se ven los problemas pero a veces es difícil identificar los factores que han incidido y que los han generado. Lo que pasa en algunos casos, es que en la fase inicial ves cuál es la problemática, pero no acabas de entender que es lo que ha pasado, que es lo que ha llevado a que se genere esa situación conflictiva, lo cual vas matizando a medida que se desarrolla el seguimiento.

La valoración es necesaria para después poder intervenir, no puedes plantearte la intervención si no entiendes lo que sucede en esa situación en que se encuentra el menor. Normalmente se hace la valoración de la situación del menor y de su familia conjuntamente (en el instrumento que experimentamos se propuso, inicialmente, hacerlo de forma separada).

El que las medidas sean temporalizadas condiciona el que te plantees unas hipótesis de intervención u otras. Mediante las hipótesis indicas de que forma incidirías en los problemas identificados en la valoración para poder reconvertirlos y plantearte unos objetivos. Plantear hipótesis resulta difícil (no acostumbro plantearlas); a veces se confunden con lo que expones en la valoración.

El hecho de que en el instrumento se contemple un listado de objetivos facilita la planificación de la intervención, ya que muchas de las cosas que querías plantear, se encuentran reflejadas en el listado.

No se han formulado objetivos para cada uno de los descriptores ya que no era necesario intervenir sobre todos ellos.

En una fase inicial se pone más énfasis en objetivos de tipo cognitivo, de conocimiento personal del menor y formativo/laboral.

En un caso inicial hay elementos sobre los que tienes poca información, y a la hora de intervenir te puede interesar conocer sobre estos aspectos. Puede ser que no tengas información sobre las relaciones del menor con su grupo de amigos, que hace en su tiempo libre, etc. y por tanto planteas un objetivo como el siguiente: "Recoger, ampliar, información respecto a" .

Cuanto más conoces al menor y entiendes su problema más fácil es llevar a cabo la intervención.

En referencia al área del menor, los objetivos que se plantean, en el caso C, se pueden agrupar en tres ámbitos:

- intervención del DAM
- aspectos personales del menor
- el mundo laboral

Es un menor comunicativo, con buen nivel de comprensión, razonamiento y reflexión por lo que se puede entrar a hablar de diferentes temas relacionados con los ámbitos que señalamos objeto de intervención:

-sobre aspectos personales:

- .consecuencias de cometer un delito a partir de los 16 años, mayoría de edad penal
- .las drogas, tema sobre el que el menor tiene información y algún conocimiento

-sobre el mundo laboral:

- .trámites a realizar para conseguir un trabajo: como se ha de solicitar la tarjeta del paro, como buscar anuncios de trabajo, etc.

Se propone ampliar los objetivos que se plantean en algunos descriptores:

-"Relaciones menor-familia-DAM", los objetivos a plantear en este descriptor serían los siguientes:

- .Acentuar la función de control del DAM
- .Acentuar la función de ayuda del DAM

-"Conducta disocial del menor", se añadirían en éste descriptor los siguientes objetivos:

- .Conocer su situación jurídica y el procedimiento del Juzgado de Menores
- .Conocer las consecuencias judiciales cuando se cometen delitos siendo mayor de edad (jurisdicción ordinaria).

(Se interrumpe aquí la entrevista, el DAM se había de ir, y no había planteado las hipótesis (que consideraba muy difíciles de plantear), objetivos, estrategias, recursos y evaluación. Quedamos para el día 24/3/93).

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 16 : RESUMEN DE ENTREVISTA
COLECTIVA AL EQUIPO DE DAMS.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

RESUMEN DE LA ENTREVISTA COLECTIVA AL EQUIPO DE DAMs

PRESENTACIÓN DEL MOMENTO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN (26-1-93) .-

Se comenta que se ha hablado con los alumnos de prácticas de la Facultad y se les ha hecho la propuesta de que colaboren en el estudio. Además se comenta que su colaboración no queda tan alejada de sus prácticas, ya que en el programa de prácticas, hay un punto que es el de observación, y en este caso, si colaboran, la observación sería de los casos objeto de estudio.

Se hace inciso en el momento actual de la investigación: se está en la primera fase de la investigación en la que se ha de elaborar el programa de intervención; habrá una entrevista mensual con el grupo de DAMs, y también se propone hacer en la última fase del estudio una entrevista DAM-Alumna de prácticas.

Se concretan los casos objeto de estudio:

-Fase inicial:

- .DAM nº 4: Casos A y B
- .DAM nº 5: Caso C

-Fase de seguimiento:

- .DAM nº 6: Casos D y E
- .DAM nº 2: Caso F

-Fase final:

- .DAM nº 1: Casos G y H
- .DAM nº 3: Caso I

El DAM nº 1 comenta que son muy amplios los datos a registrar. "En un primer momento intenté cumplimentar la información juntamente con el menor, lo que hacía referencia a los datos familiares, pero después el menor se cansó, aunque no descarto que el menor vuelva a colaborar en la cumplimentación de los datos del programa. Le planteo al menor lo que estaba haciendo, un estudio para una investigación, y a la alumna de prácticas la presento como una colaboradora en la investigación (la alumna de prácticas ha sido muy bien aceptada). El registro de entrevistas se lleva a término tanto por parte del DAM como por parte de la alumna de prácticas, de esta forma al cabo de un tiempo se pueden ir contrastando los datos".

Como dificultad a la hora de elaborar el programa de intervención señalar que la realidad en la que se trabaja es cambiante. Los objetivos que se plantean inicialmente se van cambiando a medida que se va desarrollando el programa. Se propone registrar los datos después de cada entrevista,

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

NOTAS DE LA ENTREVISTA CON LA ALUMNA QUE HIZO LAS PRÁCTICAS CON EL DAM nº1

CASOS EN FASE FINAL DEL SEGUIMIENTO: Caso G y caso H.
Fecha: 11-3-93. Duración de la entrevista: 16-17 h.

La frecuencia de las entrevistas con los casos que se hace la observación, es de una por semana.

Hace una descripción de los dos casos de los que hace la observación, y también lleva a cabo algunas intervenciones.

Cree conveniente que haya una programación de cual ha de ser la intervención, ya que esta te va orientando sobre cual es el proceso que has de seguir, que has de hacer en cada momento para conseguir unos objetivos. Es interesante tener presentes los objetivos que quieres conseguir, porque así concretas mucho más cual es tú intervención.

Pregunta si se ha de centrar en algún aspecto concreto del programa, y se concreta su trabajo:

- .realizar un diario de lo que observa, anotando sus valoraciones, reflexiones
- .un resumen global de cada uno de los aspectos del programa educativo individualizado.

CASOS EN FASE FINAL DEL SEGUIMIENTO: Caso G y caso H
NOTAS DE LA ENTREVISTA CON LA ALUMNA DE PRÁCTICAS:
10-5-93

El diario de campo es muy detallado, muy estructurado y sistemático, con diversos apartados. Comentamos los apartados que le faltan, los que hacen referencia a las estrategias y evaluación.

En el diario de campo se refleja el interés que las prácticas han suscitado; la alumna de prácticas ha mostrado mucho interés y esto se refleja a través del trabajo, explicando tanto lo que veía como sus vivencias. Eran realidades que había vivido y que por tanto, eran fáciles de describir.

Queda expresado en el diario la implicación de la alumna en el trabajo y en el seguimiento de los casos.

A lo largo del diario en ocasiones se apunta "intentabamos", "nos interesaba", es decir, queda reflejada y patente su implicación en los procesos de los menores en seguimiento, sobre todo en uno de los casos, el caso G, tal vez por la situación tan conflictiva en que se encontraba el menor (su madre lo echa de casa, se encuentra sólo e ingresa voluntariamente en un centro).

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

ANEXO Nº 18 : GUIÓN DE LA ENTREVISTA ALUMNA
DE PRÁCTICAS-DAM Y,
TRANSCRIPCIÓN DE LA
ENTREVISTA AL DAM Nº 1 Y A LA
ALUMNA DE PRÁCTICAS.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

GUIÓN DE LA ENTREVISTA: ALUMNA DE PRÁCTICAS - DAM.-

Objetivo de la entrevista: contrastar la información, opiniones e interpretaciones, y profundizar en aspectos concretos del programa educativo individualizado.

- 1.-Diario de campo: duración, lugar, personas que han intervenido, contenido, acuerdos, comentarios interpretativos.
- 2.-Frecuencia y desarrollo de las entrevistas, si se pueden diferenciar diferentes períodos a lo largo del tiempo de prácticas.
- 3.-Nivel en que ha interactuado el alumno de prácticas, grado de participación.
- 4.-En los casos objeto de estudio, por la situación, circunstancias o fase de seguimiento en que se encontraba el caso, ¿en qué aspectos o temas se incidía más?
- 5.-Aspectos socio-educativos o núcleos de intervención que es necesario trabajar con los menores.
- 6.-Objetivos planteados, de forma global, a lo largo del período de intervención observado.
- 7.-Sobre las acciones del DAM, estrategias que utiliza, estilos de actuación.
- 8.-Como piensas que ven o cómo se muestran delante del seguimiento todos los que intervienen:
 - el menor (interés que demuestra y manifiesta, cómo responde)
 - la familia
 - el DAM (valoración del caso, del proceso de intervención)
 - la alumna de prácticas
 - otros profesionales que intervienen en el caso
- 9.-Relaciones que se establecen entre los responsables de la intervención (DAM y otros profesionales que intervienen) y usuarios (menor y familia): entre profesionales, DAM-menor (relación apoyada con pactos, compromisos, ...).
- 10.-Recursos utilizados (personales y/o institucionales)
- 11.-Evaluar cuál ha sido el proceso seguido (durante el período de observación), evolución del seguimiento, en que medida se han ido consiguiendo o no los objetivos planteados, analizar lo que ha sucedido.

12.-Relación entre las perspectivas/planteamiento ante el caso, acciones que se desarrollan y resultados; como se relacionan estos aspectos, como se analizan las discrepancias. Coincidencia entre el discurso y la praxis, tanto por parte de los responsables como de los usuarios.

13.-Expectativas, pronóstico respecto al caso.

14.-A pesar de la realidad compleja y cambiante en la que se interviene, ¿se ve la necesidad y/o viabilidad de planificar la intervención? ¿cómo se ha de planificar la intervención?

15.-Importancia del registro de entrevistas de cara a planificar todo el proceso de intervención.

16.-Si conocen el instrumento que se propone para sistematizar la acción, ¿piensas que es útil? ¿porqué?

CONTRASTAR ASPECTOS REFERIDOS A LA INTERVENCIÓN QUE SE CONTEMPLAN EN EL PEI Y/O EN EL DIARIO DE CAMPO.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL DELEGADO nº 1 Y A LA ALUMNA DE PRÁCTICAS.

Lugar: Sección Territorial de Justicia Juvenil

Fecha: 23/6/93

Duración: 55 minutos

Entrevistador.- La primera cuestión haría referencia a tú (dirigiéndose a la alumna de prácticas) nivel de participación en la observación y en el seguimiento de los casos, si sólo has participado como observadora o si en alguno de los casos has tenido una participación más directa.

Alumna.- En lo que eran las entrevistas en sí, ha sido más que nada de observadora, menos en algunos momentos en los que si que me he podido quedar sola, ... con la madre, pero más que nada de observadora. Era después de las entrevistas cuando mi participación era un poco más abierta, ¿no? (dirigiéndose al DAM), de análisis de las situaciones, de los casos, ahí es donde se ha profundizado más, ...

DAM.- De todas formas, si que es verdad, pero si te acuerdas también hubo entrevistas, no se si se le puede llamar entrevistas, cuando por ejemplo ibamos en coche a Tortosa con el J.A., ...

Alumna.-(interrumpe) Sí, sí, ...

DAM.- ... lo que estabamos conversando los tres, no era una entrevista formal, ibamos de viaje, y hablabamos de cualquier cosa, pero en momentos así hablabamos todos.

Alumna.- Sí, sí, es cierto.

DAM.- Principalmente estuvo de observadora.

Alumna.- Claro lo que eran las entrevistas formales, visitarles a casa, ... mi papel era de observadora, menos en algún momento en que siempre caía alguna cosa que decir, ... Oh, ...

Entrevistador.- Pero a la hora de hacer el análisis de la situación, (dejo una pausa, busco más información)

Alumna.- Sí, en este aspecto era más, no se me ha enriquecido mucho hacer los análisis. Al principio pensaba que igual no me soltaba, pensaba lo que iba diciendo, ... y para mí han sido análisis que me han ayudado a ver las cosas, ...

DAM.- (se superpone) Sí, para mí también.

Alumna.- A lo mejor estaba equivocada en lo que decía, pero como había un diálogo y,...

DAM.- (interrumpe) Sí, creo que lo importante era así, yo tampoco creo que haya una verdad única, o una sola dimensión

a la hora de analizar alguna cosa ¿no?, pero comparar diversas perspectivas te sirve para sacar una síntesis mejor, y en este sentido me iba muy bien tener alguien con quien confrontar. Una entrevista en sí, sino hay un posterior registro de entrevistas se diluye mucho todo lo que ha pasado allí, si hay un registro de entrevistas posterior en el que puedes reflexionar sobre lo que has visto y tal, y anotarlo, consigues conservar mucha información y hasta y todo empujar a entender algunas cosas. Pero si además, esta observación se ha hecho entre dos personas y después a la hora de registrarlo puedes hablarlo entre dos, yo creo que entonces aumenta la riqueza y lo que sacas de la entrevista aumenta de forma considerable.

Alumna.- Y a parte que la entrevista eran ..., podías sacar mucha información, ...

DAM.- Bueno, pero no es que fueran entrevistas especiales, si sacábamos mucha información era porque nos poníamos a hablar y a reflexionar sobre lo que había pasado, ¿no?, sino nos hubiera podido dar la impresión de que sí, pasan un par de cosas interesantes y ya está. El análisis te hacía centrar, fijar en cosas que estaban, pero que en otras circunstancias hubieran pasado desapercibidas.

Entrevistador.- ¿Cada uno hacía su registro de entrevistas?

DAM.- Sí.

Alumna.- Sí.

Entrevistador.- ¿Después de la entrevista hacíais el registro, y después el análisis o contraste?

DAM.- Sí, bueno lo hacíamos un poco todo al mismo tiempo. Normalmente íbamos escribiendo y haciendo algún comentario, antes, durante, después.

Entrevistador.- En cuanto a los casos analizados, en vuestro caso eran casos en fase final, ¿en qué aspectos o temas se incidía más?

Alumna.- El programa que se estaba llevando a cabo era ya de finalización, entonces el punto que más predominaba, sobre todo en el caso del P. era la situación de desenganche al Delegado. Además son familias que estaban bastante "enganchadas", en cualquier situación veías la dependencia que había, sobre todo de la madre, además eran los últimos meses, ... y este era uno de los puntos bastante importante, ¿no? (dirigiéndose al DAM).

DAM.- Si con el P. era esto, irles recordando que esto estaba a punto de acabarse, que si continuaban necesitando ayuda podían ir a la asistente social del barrio, que ya la conocían, ... Un poco este trabajo. Hacer un poco de resumen, a veces recordar el pasado... (Dirigiéndose a la alumna de prácticas) Ahora mismo no recuerdo si era en entrevistas que estabas tú ... supongo que sí ...

Alumna.- (interrumpe) Sí, sí.

DAM.- ... recordar anécdotas de los años que lo había llevado en seguimiento, y un poco hacer comparaciones, que vieran que había habido una mejora aunque algunas dificultades persistían.

Alumna.- La responsabilidad también es una de las cosas que también se intentaba inculcar.

DAM.- Sí, que ahora ya eres mayor, ya tienes 16 años, ya es cosa tuya, puedes hacer lo que quieras, pero tú mismo, según lo que hagas encontrarás, ... y este tipo de cosas.

Entrevistador.- Y en cuanto al J.A., que era una situación diferente, lo habían echado de casa ... (dejo una pausa, busco más información)

Alumna.- En el caso de J.A., durante el período que estuve de observación hay como dos partes. Una cuando estaba en su casa, y la otra cuando está en el Centro Coll de l'Alba.

DAM.- Cuando estaba en su casa, un poco lo que se intentaba, ..., a ver, teníamos que empezar a pensar en el desenganche también (mm...), pero realmente la situación ... era muy floja, realmente aún había mucho trabajo a hacer. La situación de su casa en vez de mejorar, se deterioraba, hasta el punto de que lo echaron de casa. Hubo un tiempo en que no le localizaba, y entonces él mismo pidió ir a un sitio. Yo le hablé de Coll de l'Alba, y finalmente fue a Coll de l'Alba y se ha ido adaptando bastante bien. Pero entonces, por muy bien que se adaptara en cuanto se acabara la medida el quedaba totalmente descolgado, y se la volvimos a prorrogar, más que nada para que pudiera seguir al Coll de l'Alba hasta que su situación familiar se aclarara un poco. Y allí sigue, ya que el J.A. no tiene a donde ir.

Entrevistador.- (Dirigiéndome a la alumna de prácticas). ¿Cuáles eran las acciones o estrategias que utilizaba el DAM para trabajar los diferentes aspectos?

Alumna.- En todos los casos había bastante confianza entre los menores y el Delegado (mm), tal vez en el caso del P. era más fácil utilizar ciertas estrategias, también se dejaba un poco más, era más propenso a hablar, a explicarte las cosas, como se sentía, ...; entonces era más fácil intervenir por parte del DAM. Con J.A. era más difícil, se mostraba más arisco, en algunos momentos; claro la situación que estaba viviendo en aquel momento era diferente. Bueno, diferente (mm), los problemas que tenía con la madre y con el compañero de ella, pues claro, se notaba la tensión y se reflejaba en la relación con el Delegado ¿no? (dirigiéndose al DAM), que parece que quería confiar pero había algo que le cortaba. Que luego en el Coll de l'Alba se nota la diferencia, había como más acercamiento, ...

Entrevistador.- Menos bloqueo.

Alumna.- Sí, exactamente. Es que realmente las relaciones que se establecían en casa y después en el Coll de l'Alba eran muy diferentes, ¿eh? (dirigiéndose al DAM), el J.A. cómo más abierto a explicar las cosas, tenía interés además para que el DAM supiera todo lo que estaba pasando.

DAM.- Sí. (Dirigiéndose al entrevistador) Cuando hablas de estilo de actuación no se demasiado bien a que te refieres, si te referías a esto yo te diría que había un tipo de abordaje del caso más racional, más ... teniendo en cuenta los objetivos educativos, etc. etc., y otro tipo de abordaje más emocional, en el que intentas acercarte no tanto hablando de las cosas que se han hecho, que se tendrían que hacer, ... sino intentar tocar la fibra sensible, ¿no?, creo que había un poco las dos cosas. Trabajar con las emociones es más difícil pero en casos como estos, que ya conoces de muchos años, lo puedes hacer, hasta cierto punto. Ahora no me acuerdo de ningún ejemplo (dirigiéndose a la alumna de prácticas), no se si sabrás tú a que me refiero cuando digo trabajar con las emociones.

Alumna.- Sí, sí.

DAM.- A la proximidad, (mm), a veces utilizando algo personal: "¿esto me haces a mí?", "¿los años que nos conocemos y ahora me dices esto?". Este tipo de reflexión, que en algunos casos me ha funcionado bastante bien.

Alumna.- No se si vale la pena apuntar aquí en este punto que, por ejemplo, a la hora de establecer los objetivos a trabajar y tal, (dirigiéndose al DAM) les hiciste intervenir a ellos en la elaboración de los objetivos.

DAM.- Bueno, (asentimiento y se ríe) lo intenté, lo intenté con el P.

Alumna.- Bueno, al menos se veía reflejado lo que él pensaba y lo que quería realmente hacer, ¿no? Qué después aquellos objetivos se modificaran muchísimo, es pues diferente, pero bueno estaban ellos allí diciendo que es lo que pretendían.

Entrevistador.- Habiais intentado que colaboraran en el proyecto ...

Alumna.- Sí, y tal vez de esta manera parecía que en principio se responsabilizaban un poco más de aquello, pero luego, tal vez es un poco ficticio, pero bueno, también se sienten un poco más, ... (deja una pausa)

Entrevistador.- Implicados.

Alumna.- Sí, exacto.

DAM.- El problema un poco en estas cosas puede ser la continuidad. Yo creo que en estos momentos cuando tú le dices a ver de aquí a que se acabe el seguimiento ¿qué objetivos nos planteamos?, y ellos empiezan a decir cosas, creo que son sinceros, es decir, que realmente en aquellos momentos están

diciendo sí podríamos hacer esto y aquello, otra cosa es que cuando tú ya te has ido, al día siguientes, aquel mismo día o a la tarde ya les ha pasado otra cosa por la cabeza y se olvidan de las historias, les pasa a ellos y nos pasa a todos, ¿no?

Entrevistador.- Cuando se establecen pactos, acuerdos, ¿cómo se aborda el tema cuando no hay una coincidencia entre el discurso y la práctica, entre lo que se plantea y lo que realmente sucede?

DAM.- Bueno, ... Evidentemente, como que ellos son bastante incumplidores, en general, yo lo que procuro es ser bastante cumplidor. Ya que si por una parte le estás diciendo que él no cumple, no respeta, y tal, ... y por otra parte tú quedas a una hora y llegas una hora más tarde ..., por ejemplo, son tonterías, pero son detalles que bueno, le restan seriedad a la historia ¿no?. Ahora, por parte de ellos, yo creo que, a menudo, cuando asumen compromisos los asumen con la intención de cumplirlos, al menos estos dos casos que estamos tratando, lo que pasa es que después se olvidan, no que se olviden, sino que se dejan llevar un poco por su propia práctica, por su propia vida. Pero bueno, tampoco es un drama el hecho de que no se consigan los objetivos, a veces se plantean objetivos bastante ambiciosos, que ya piensas que probablemente no se cumplirán, pero que bueno, también puede servir de algo el hecho de decir, "mira quedamos en esto y no lo has hecho, ¿qué es lo que pasa aquí?", y reflexionar sobre ello. La foran de trabajarlo es esta. Evidentemente si cada vez que hay un incumplimiento por parte del menor nos hubieramos de frustrar y tal, bueno ... estaríamos siempre frustrados, ¿no?

Alumna.- Sí, no se ... Tal vez es importante que cuando pasaba una situación de estas, de que incumplían ciertas cosas, de que no iban al aula taller, etc... que se pidieran explicaciones, que el menor se viera un poco obligado a decir por qué, explicaciones que a lo mejor en su casa su madre no le pedía. Entonces él iba a la suya, y por parte del DAM estaba ... tenía que contestar a sus actuaciones.

DAM.- Después en cuanto a la forma de comentar estos incumplimientos yo, en general, en general no pero al menos en estos casos en que se lleva ya tanto tiempo, soy partidario de no ponerme en un plan demasiado inquisidor, sino incluso a veces hasta ironizar, ¿no? (dirigiéndose a la alumna de prácticas).

Alumna.- Sí, sí.

DAM.- Y es que es una forma de decirle, mira "a mí no me engañas", "no me enredas", "ya veo de que vas, y que haremos, pero tú mismo, recuerda que si sigues yendo así, las cosas no te saldrán bien". O sea, trasladar la responsabilidad de las cosas que pasan y las cosas que se hacen a él, y no asumirla yo. Es él quine cumple o no, es él quien recibirá las consecuencias de hacer una cosa u otra. Es traspasarle esto, "yo estoy aquí, (se ríe) puedo ser la voz de la consciencia en un momento determinado, pero tú vida es tuya y tú mismo ya te

irás encontrando".

Entrevistador.- ¿Cuál es la actitud del menor y de la familia ante el seguimiento?

Alumna.- Por parte de las madres, en estos casos (mm), muy repetitivas a todo lo que viene por parte del Delegado siempre es aceptado ...

DAM.- (interrumpe) Otra cosa es que luego cumplan.

Alumna.- Yo creo que las madres habrían de tener por su parte (se ríe) un Delegado con ellas, que les fuera un poco dirigiendo, porque tanto los problemas de P. como de J.A. estan bastante ligados a la situación.

DAM.- Claro, son unas señoras, tanto la una como la otra, que delante tuyo hacen buena cara, te dicen que sí a todo ... y a veces tienes la sensación de que intentan disculparse un poco, ¿no? (dirigiéndose a la alumna de prácticas). Aquella insistencia de la madre del J.A.: "todo lo que yo he hecho por ellos, y tal ...", de justificar todo lo que ha hecho. Qué es una cosa que por sí misma te hace pensar que a lo mejor realmente no ha hecho todo lo que tenía que hacer. Una persona que necesita tanto justificarse es que algo pasa allí, y después a parte de esto, conociendo el caso, ves clarísimo que la madre del J.A. no le ha facilitado nada que él pudiera adaptarse a una vida familiar. La madre del P. es un poco otra historia, es más consentidora, y a lo mejor los problemas vienen por aquí, por qué no le sabe parar los pies, no le sabe decir cuatro cosas cuando conviene (mm). Recuerdo la última entrevista con el P., él tenía un trabajo en Altafulla y había faltado dos días, bueno nosotros sí que le dimos un pequeño "rapapolvo", pero la madre sí que se quejaba, pero ... Yo estoy seguro de que sí la madre hubiera querido (en tono tajante) él no hubiera faltado, simplemente si se hubiera preocupado de ..., bueno el primer día que faltaba, al día siguiente ella despertarlo personalmente y hacerlo ir para allá. Pero bueno, ella (mmm) justifica ... Igual por una parte de hace demandas, como si ella no acabara de confiar en que el joven sea responsable por sí mismo y, por otra parte, cuando ella tiene que justificar que ha preferido seguir durmiendo que despertarlo, entonces saca la historia de la responsabilidad: "él ya es mayor", "tiene que preocuparse de él", y dices ¡Vale; (tajante).

Entrevistador.- ¿Cuáles son las perspectivas de futuro en cada uno de los casos analizados?

Alumna.- Es bastante buena y positiva, aunque no hay que perder de vista los factores que tienen en contra. Los cambios en los dos casos han sido importantes, tal vez en el caso del P. ha sido más positiva, teniendo en cuenta como se igan desarrollando. Pero ... ahora me parece que ha dejado de trabajar, ¿no? (dirigiéndose al DAM).

DAM.- Sí, finalmente ha dejado de trabajar.

Alumna.- Pero bueno, se ha visto que se ha responsabilizado durante un tiempo de sus obligaciones, tenía que ir a trabajar a tal hora e iba a trabajar, le daba importancia al trabajo, y entonces pues claro esto ha sido un paso muy importante, que lo haya dejado pues ... bueno, ha sido un bajón, supongo que volverá a subir, pues ahora tiene una base un poco más fuerte, y ... respecto a J.A. también pienso que el pronóstico es bueno, que le ha ido muy bien salir de su casa, que tiene un poco que sentar sus propias bases ... y bueno, se notaba una actitud diferente también, al menos en la época en que yo deje el seguimiento.

DAM.- Bueno, yo lo que diría es que si que es cierto que el P. quedó en una situación mejor que el J.A., así en plan general, pero la cualidad de los cambios yo creo que desde que empezaste a intervenir tú, diríamos que han habido cambios más positivos en J.A. que en P., ¿no? (dirigiéndose a la alumna de prácticas).

Alumna.- Sí, sí.

DAM.- P. a lo mejor ya partía de una situación mejor ... (nos superponemos)

Alumna.- Sí, sí.

Entrevistador.- Más normalizada.

DAM.- ... y se acabó el seguimiento con una pequeña crisis, dejaba el trabajo ..., y tal, y que nosotros le dijimos tanto a él como a la familia que las crisis no tenían porque ser totalmente negativas, sino que ahora él (bueno esto no se lo dijimos ni a él ni a la familia, pero si que le comenté a la Asistente Social) había sido capaz durante dos meses de aguantar un trabajo, levantándose a las seis de la mañana, trasladarse hasta Altafulla, cada día en tren, y todo esto, que al final lo ha dejado, pero que sí ha sido capaz de hacer esto, cuando encuentre un trabajo, que tenga más cerca de casa, que lo tenga más fácil, probablemente será capaz de aguantarlo. Y en cuanto al J.A., claro, partíamos de una situación que se iba deteriorando por momentos, cada vez había más jaleos, entonces el cambio que ha hecho desde que está a Coll de l'Alba es muy positivo, claro, hay muchos interrogantes de cara al futuro. No puede estar en el Coll de l'Alba indefinidamente, no puede volver a casa con su madre porque la situación no ha cambiado, pensábamos que a la larga pudiera ponerse a vivir con su hermano, o con algún otro miembro de la familia, pero esto de momento tampoco se ve muy claro, entonces de momento sigue allá abajo. Parece que se va adaptando más o menos bien, ha habido alguna crisis, pero bueno se ha superado, y ahora ha de insertarse laboralmente y ... todo esto.

Entrevistador.- A pesar de que la realidad en que se mueve el DAM, y los trabajadores sociales, es flexible y cambiante ¿es posible y/o es importante hacer una planificación de la intervención?

Alumna.- Si partimos ya de la base de que estas situaciones son muy cambiantes, si ya no tienes nada planteado, pues el caos sería todavía mucho más grande ¿no?. Al menos ya que son tan cambiantes, pues plantearte algo para dirigir un poco la situación. Sí que es cierto de que las circunstancias aquí son fuerzas que lo cambian todo, ¿no?

DAM.- De todas manera lo que sí que hacíamos, antes de empezar la entrevista, nos encontrábamos y comentábamos un poco como había ido la última y nos planteábamos un poco lo que pensábamos: que les decimos, que hacemos en relación a esto, los puntos que queríamos tocar en la entrevista y tal. Ibamos, hacíamos la entrevista (a veces podías tratar los temas, otras te encontrabas con cosas que te lo "desmontaban" todo), pero bueno al acabar nos volvíamos a reunir y mientras hacíamos el registro de la entrevista, analizábamos lo que había pasado. Es una forma de trabajo que al menos a mí me va bastante bien, me recuerda bastante a la forma de trabajar de los sistémicos, que es un poco esto: antes de entrevistarte con una familia se repasa la anterior entrevista, se planifica que piensas hacer o que piensas decir, y después, posteriormente, se vuelve a analizar. Bueno, es una forma de sacar rendimiento a aquella hora o al tiempo que dura la entrevista. Tener unas cuantas cosas previstas, lo suficientemente abiertas para adaptarte para lo que te puedas encontrar.

Entrevistador.- Con esta investigación se propone experimentar un instrumento para planificar la intervención, (dirigiéndome a la alumna de prácticas) ¿piensas que es útil disponer de algún instrumento de referencia que pueda orientar... (dejo una pausa)?

Alumna.- Sí, por supuesto. Además este programa es bastante completo y entonces te da la oportunidad de un poco, las ideas que tienes en tú mente las ves reflejadas y dices: "mira, esto es lo que pienso, no sabía como" ..., sí te facilita.

DAM.- A la hora de redactar, por ejemplo, un informe, va bien tener una lista, por ejemplo de objetivos, al lado que te pueda guiar.

Entrevistador.- El hecho de hacer una planificación más global, por ejemplo al empezar un caso, o el registro de entrevistas que comentabais del día a día ...

DAM.- (interrumpe) ... son dos niveles de planificación, una cosa es que digas, cuando ya has hecho la observación de un caso, y te has hecho una idea de como va la cosa, puedes plantearte unos objetivos, más o menos generales a trabajar durante el tiempo que dure el seguimiento. Esto es un poco el marco de referencia en el que te mueves, pero después hay otra planificación que es esta del día a día de la entrevista, entrevista que creo que también es importante, que es dónde se va concretando y "afinando". A lo mejor puede llegar un momento en que los objetivos iniciales los hayas de sustituir porque en estas entrevistas día a día, al hacer el análisis ves que las circunstancias o lo que sea, te van llevando hacia otra dirección. Y llega un momento en que te planteas que has

de cambiar alguno de los objetivos iniciales. Pero ..., no es una cosa que un día para otro decidas, bueno ahora este objetivo lo sustituyo por este otro, sino que el día a día, si vas planificando entrevista a entrevista y la vas analizando, entrevista a entrevista, el día a día te va llevando hacia los cambios necesarios.

Alumna.- Además es una valoración continua que tiene que ir haciendo en base a esos objetivos que te has marcado, vas analizando: "me plantee este objetivo, pero sucede que no va progresando, que ...". Es algo que te ayuda también a la valoración.

Entrevistador.- ¿Quereis añadir alguna cosa más?

Alumna.- Han sido, más que nada, dos casos muy demostrativos del trabajo que se realiza en Justicia, de la tipología que se trabaja y de la metodología también.

DAM.- Bueno, a parte de estos dos casos, procuramos ver, ni que fuera minimamente, ni que fuera una sola entrevista, otros tipos de intervención. Así, por ejemplo, los casos de estudio eran dos post-mesuras voluntarias, conoció una Libertad Vigilada que estaba a punto de convertirse en un internamiento, una observación en medio abierto y también, muy brevemente, el final de una mediación. Procuramos que pudiera conocer un poco de todo.

Entrevistador.- La valoración será diferente, porque en unos casos de finalización en los que ha habido ya una larga intervención por parte del DAM, el nivel de relación, de compromiso, es muy diferente cualitativamente ¿no?

DAM.- Yo no se si lo nostaste o no (dirigiéndose a la alumna de prácticas), pero yo en los casos en que estamos en los inicios, en los primeros contactos, a menudo intento dar un arie más formal, más formalista a las entrevistas. Por ejemplo, en aquella observación iba con una cartera, más serio, nos envía el Juez, y tal y tal ... Cuando ya llevas un tiempo es cuando puedes jugar un papel ... Por lo que voy viendo trabajar con las emociones no funciona si no ere en cierta manera auténtico, es difícil fingir emociones y hacerlas creibles. Realmente has de sentir un poco aquella emoción que estas expresando, sino no tiene consistencia. Dejarte llevar un poco por las emociones si que se puede hacer. Cuando por ejemplo un P. que estás tan contento porque ha empezado a trabajar, porque parece que la cosa va bien, empieza a fallar en el trabajo, pues hacerle sentir la emoción que tú realmente sientes en ese momento porque ... ¿qué pasa; que esto no funciona, te resulta relativamente fácil porque realmente lo sientes. Si te fuera igual e intentaras hacer ver que lo sientes, pues no te saldría.

Alumna.- Sí. Además son cosas que se notan, y eso se agradece realmente, son menores que son muy despiertos y lo captan.

DAM.- Y es algo claro que resulta muy difícil de objetivar, o sea, parece que hablemos de "magia negra". Realmente si yo tuviera que hacer algún tipo de planning, o lo que sea, o tuviera que hablar de las emociones de una forma objetiva y científica, me resultaría muy difícil, porque es algo que se mueve a otro nivel. Bueno, que sí, que es interesante trabajar pero no sabría ni tan sólo explicar a otra persona como se trabaja. Ni tan sólo yo mismo se como se hace o cómo lo hago cuando lo hago.

(Pausa)

Otra cosa que me hubiera gustado hacer, que lo vengo diciendo desde el principio, es comparar nuestras respectivas notas, lo que pasa es que ahora no tengo tiempo, pero es algo que realmente me hubiera gustado hacer.

Alumna.- Una cosa eran las entrevistas y otra era el análisis que hacíamos de la situación. Mis registros no tenían que ver mucho con los análisis, no se. Creo que los análisis ...

DAM.- (interrumpe) ... va relacionado

Alumna.- Se hubieran tenido que haber grabado los análisis (se ríe), yo creo que dieron bastante de sí, pienso que no han quedado suficientemente reflejados, al menos en mis registros. Pienso que los análisis fueron más ricos de lo que se reflejaba en los registros. Sí están conectados, pero se tocaban las cosas de diferente manera. Trabajábamos más la psicología de la madre, ... no se, me da la sensación a mí.

DAM.- Sí lo que pasa es eso, es una lástima porque se pierde, al no recogerlo, a los pocos días se pierde. En aquel momento es muy útil lo que hablas, y de cara a la próxima te sirve, pero cuando ya ha pasado un cierto tiempo se pierde.

Entrevistador.- (Dirigiéndose a la alumna de prácticas) pero de hecho, muchos de estos análisis aunque en el registro no quedaron reflejados, en el diario de campo sí que han quedado bastante recogidos.

DAM.- Sí, y realmente no es sólo un registro objetivo, sino en el que hay interpretaciones, sentimientos.

Alumna.- Esto me daba un poco de miedo al principio, porque dije: bueno, realmente tengo que ser aquí muy objetiva o realmente tenía que expresar lo que iba viendo, lo que iba sintiendo.

DAM.- Yo te dí mi opinión, sí lo estuvieras analizando científicamente te diría que todo esto sobra. Pero en el diario de campo se han de incluir las dos partes, la descripción de la observación y a la vez la interpretación que hace el observador. Yo creo que es interesante porque recoges una serie de emociones que también juegan su papel en la entrevista.

Entrevistador.- A veces es más importante la interpretación que no lo que se ve.

DAM.- Sí, lo que decíamos antes de jugar con las emociones, en realidad siempre estamos jugando con las emociones, tanto si nos los proponemos, como si no. Lo que pasa es que si no las tenemos en cuenta a lo mejor es un factor que está por allí rodando, que no controlamos y que se puede girar en contra nuestra.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 19 : EJEMPLIFICACIÓN DEL PEI: CASO
A. DAM Nº 4.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

HOJA DE REGISTRO DEL PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO.-

Fase: INICIAL

Fecha: 12.3.93

DATOS PERSONALES.-

Nombre: PEDRO

Fecha de nacimiento: 13.7.78

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia: Tarragona

Tarragona

DATOS SOBRE LA TEMPORALIZACIÓN DE LA MEDIDA.-

Inicio de la medida: 5.12.92

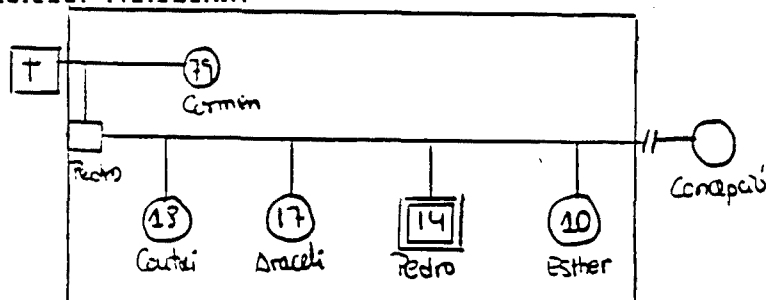
Finalización de la medida:

Inicio de la Fase: 1ª QUINCENA JUNIO

Finalización de la fase:

1ª QUINCENA JULIO

DIAGRAMA FAMILIAR.-



DATOS PERSONALES SOBRE LA FAMILIA.-

	Nombre	Fecha	Profesión	Situación	Estudios
Padre	PEDRO GARCÍA ALVAREZ		-Constructores- Empresa Plástica	-Fija-	
Madre	CONCEPCIÓN VARELA		-Se dedican a los	actividades artesanales-	
Herma.	-Araceli -Esther	-18 anys -17 anys -10 anys	-Kauai-	-Educació -Educació -Educació	FP Renovació F.P. Renovació 4º E.O.B.
Otros	ÀNIA CARTEA SALVADOR	-7 anys.			

[illegible]

À R E A D E L M E N O R

R E C U R S O S

- Escola J'EBB - Tardellí Domingo.
- Activitats Comunitat Religiosa.
- Integració Espiritiva - Equip roleig -
- Intervenció Relacional JARE.

E S T R A T E G I A S

- Contribució amb l'escola per tal d'augmentar i recuperar el nivell social put-ne participen al Pedro per a què coneixi realment la seva integració i pugui implicar-s'hi.
- Valoració i reconeixement de les activitats extra-escolars desenvolupades pel Pedro amb la finalitat d'augmentar la seva autovaloració personal.
- Superció nous perspectives.

E V A L U A C I O N

- verificació nivell d'assoliment objectius fixats.

	Protocolo de Observación (Descriptores)	Valoración	Hipótesis	Objetivos
A	-Historia familiar y situación actual	-La separació del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
R	-Separació del matrimoni; involucrament dels fills; qüestions amb la mare; posteriorment; després a diferents estacions de la vida; dels fills; primer les 2 germanes; després els 2 fills petits van a viure amb el pare; l'altre germana.	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
E	-Cami de domini dels fills i de l'altre germana; primer amb la mare i després amb el pare.	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
A	-Actituds dels fills; després amb la mare i després amb el pare.	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
F	-Habitat	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
A	-Econòmic	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
H	-Realitat sociocultural	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
I	-Relacions amb la família	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
L	-Relacions amb la família	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
I	-Relacions amb la família	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
A	-Relacions amb la família	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn
R	-Relacions amb la família	-Després de l'abandonament del pare i el fill dels germans	-L'apropiació en la pràctica de l'escala del menjar	-Anàlisi i contrastar amb la pràctica i menjar a la realitat de l'entorn

À R E A F A M I L I A R

R E C U R S S O S

- Escola d'E-68 - Pacellí Domingo.
- Comunitat Religiosa Evangelista
- Intervenció Relacional - DATT.

E S T R A T E G I A S

- Coordinació amb l'escola per tal d'orientar i portar resoldre el millor acord.
- Retorn i ampliació al millor familiar de les qualitats personals per tal de
 el menar (per: vinculació en activitats manutenció extra-escola)
- Suport per convivència.
- Orientació i acompanyament de les possibles decisions futures del Pedro.

E V A L U A C I O N

- Verificació nivell d'assoliment objectius fixats.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

**ANEXO Nº 20 : RESULTADOS DEL PRIMER
CUESTIONARIO SOBRE
METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

10

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRATIFICACIÓ
Observació	Observar directa o indirectament el menor, la família i l'entorn per tal de tenir coneixement de les característiques i necessitats educatives, per a la intervenció i la informació	Conèixer tècniques d'observació directa Enregistrar les dades Obtenir informació indirecta i utilitzar la correctament Elaborar el "protocol d'observació"	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

20

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRAU D'ASSIMILACIÓ
Planificació de la intervenció	Anàlisi de les observacions i valoració del cas Elaboració del pla de treball en funció de la temporalització de la mesura Planificació d'objectius operatius (en les àrees d'adquisició d'hàbits personals, del desenvolupament de la sociabilitat i afectivitat, i dels aprenentatges laborals i escolars) Selecció de les estratègies d'intervenció en funció del cas	Identificar els signes o elements que configuren la situació	100000	100000
		Determinar les diferents causes de la situació	000000	000000
		Definir el procés seguit pel menor fins a arribar a la situació actual	000000	000000
		Plantear un pronòstic	000000	000000
		Plantear les alternatives d'abordatge	000000	000000
		Conèixer el procés d'adquisició d'autonomia personal	000000	000000
		Conèixer el procés de desenvolupament evolutiu de l'adolescència (emocional, afectiu, cognitiu)	000000	000000
		Conèixer el desenvolupament de la socialització en l'individu	000000	000000
		Conèixer el procés d'adquisició d'aprenentatges laborals i escolars	000000	000000
		Operativitzar objectius	000000	000000
		Coneixement de tècniques, recursos i activitats	000000	000000

[illegible]

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRAU D'ASSIMILACIÓ
Intervenció	Intervenció amb la família, en base al pla de treball plantejat, provocant canvis en el funcionament familiar i implicant la família en el procés educatiu del menor.	Analitzar la dinàmica familiar, tant les seves capacitats i recursos, com les disfuncions Aconsellar i orientar la família Facilitar pautes educatives Potenciar els aspectes positius de la família respecte al menor Utilitzar estratègies d'entrevista formal Utilitzar estratègies d'entrevista sense enquadrament	90000000 90000000 90000000 90000000 90000000 90000000	90000000 90000000 90000000 90000000 90000000 90000000
	Intervenció en el medi sociocultural, utilitzant els recursos existents per a completar i facilitar la tasca amb el menor.	Analitzar els aspectes importants de l'entorn del menor Coneixer la xarxa de recursos de l'entorn Cercar recursos adients a cada cas Conèixer la dinàmica del grup d'iguals del menor i saber la utilitzar quan és convenient Entrevistar-se amb altres professionals Coordinar i fer el seguiment d'altres intervencions professional respecte al menor Planificar la derivació del cas	90000000 90000000 90000000 90000000 90000000 90000000 90000000	90000000 90000000 90000000 90000000 90000000 90000000 90000000

40

50

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRATIFICACIÓ ASSOLIDA EN
Va (oració del treball)	Avaluació de la tasca feta en funció del projecte educatiu individual	Avaluar periodicament les intervencions i redefinir els objectius. Avaluar el cas un cop finalitzat.	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
Relació amb l'autoritat judicial	Contactes i coordinacions amb els jutges i fiscals.	Entrevistar-se amb jutges de menors per a coordinar-se i informar. Prendre acords amb jutges o fiscals. Prendre acords amb l'autoritat judicial	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTANCIA	GRADUACIÓ ASSOLUTIVA
Informació escrita	Plantejament per escrit de la informació, del pla de treball, de la tasca que es realitza i de la seva valoració	<p>Seleccionar la informació adequada per l'autoritat judicial</p> <p>Redactar informes escrits per a l'autoritat judicial</p> <p>Redactar el "Projecte Educatiu Individual"</p>	<p>1) 0 0 0 0 0</p> <p>2) 0 0 0 0 0</p> <p>3) 0 0 0 0 0</p>	<p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p> <p>0 0 0 0 0</p>

**ANEXO Nº 21 : RESULTADOS DEL SEGUNDO
CUESTIONARIO SOBRE
METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN.**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

16

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	HORRE D'IMPORTAN- CIA	GRAT D'ASSISTEN- CIA
Observació	Observar directa o indirectament el menor, la família i l'entorn, per tal de tenir coneixement de les característiques i necessitats educatives, per a la intervenció i la informació	Conèixer tècniques d'observació directa Enregistrar les dades Obtindre informació indirecta i utilitzar-la correctament Elaborar el "protocol d'observació"	00000000 00000000 00000000 00000000	00000000 00000000 00000000 00000000

26

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRADUACIÓ ASSOLIDA
Planificació de la intervenció	Anàlisi de les observacions i valoració del cas. Elaboració del pla de treball en funció de la temporalització de la mesura Plantejament d'objectius operatius (en les àrees d'adquisició d'hàbits personals, del desenvolupament de la sociabilitat i afectivitat, i dels aprenentatges laborals i escolars) Selecció de les estratègies d'intervenció en funció del cas	Identificar els signes o elements que configuren la situació Determinar les diferents causes de la situació Definir el procés seguit pel menor fins a arribar a la situació actual. Plantejar un pronòstic Plantejar les alternatives d'abordatge Conèixer el procés d'adquisició d'autonomia personal Conèixer el procés de desenvolupament evolutiu de l'adolescència (emocional, afectiu, cognitiu) Conèixer el desenvolupament de la socialització en l'individu Conèixer el procés d'adquisició d'aprenentatges laborals i escolars. Operativitzar objectius	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRADUACIÓ EN %
Intervenció	Dur a terme els objectius plantejats utilitzant les estratègies de treball més oportunes. Intervenir coherentment segons el projecte educatiu individualitzat	Conèixer la metodologia de treball del D A M.	900000	900000
		Conèixer les idees bàsiques des del punt de vista sociològic i criminològic respecte al marc d'intervenció	900000	900000
		Conèixer els aspectes legals i jurídic que condicionen la seva intervenció	900000	900000
		Conèixer els aspectes pedagògics i educatius que condicionen la seva intervenció	900000	900000
	Intervenció individualitzada amb el menor.	Conèixer el desenvolupament dels aspectes pedagògics i psicològics en l'adolescent	900000	900000
		Utilitzar estratègies d'entrevista formal	900000	900000
		Utilitzar estratègies d'entrevista sense enquadrament	900000	900000
		Tenir capacitat creativa per a utilitzar els diferents elements i situacions per a intervenir educativament	900000	900000
		Compatibilitzar la intervenció educativa amb el manament judicial	900000	900000
		Treballar la demanda: provocar i identificar la demanda	900000	900000
	Establir una relació d'ajuda amb el menor	900000	900000	
	Ajudar el menor a construir el seu projecte de vida	900000	900000	
	Organitzar activitats individuals i de grup	900000	900000	
	Treballar l'acomodament del cas	900000	900000	
	Derivar el cas	900000	900000	

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRAU D'ASSOLIMENT
Intervenció	Intervenció amb la família, en base al pla de treball plantejat, provocant canvis en el funcionament familiar i implicant la família en el procés educatiu del menor.	Anàlitzar la dinàmica familiar, tant les seves capacitats i recursos, com les disfuncions Aconsellar i orientar la família Facilitar pautes educatives Potenciar els aspectes positius de la família respecte al menor. Utilitzar estratègies d'entrevista formal. Utilitzar estratègies d'entrevista sense enquadrament.	000000 000000 000000 000000 000000 000000 000000	000000 000000 000000 000000 000000 000000 000000
	Intervenció en el medi sociocultural, utilitzant els recursos existents per a completar i facilitar la tasca amb el menor.	Anàlitzar els aspectes importants de l'entorn del menor. Coneixer la xarxa de recursos de l'entorn Cercar recursos adients a cada cas Conèixer la dinàmica del grup d'iguals del menor i saber-la utilitzar quan és convenient. Entrevistar-se amb altres professionals. Coordinar i fer el seguiment d'altres intervencions professional respecte al menor. Planificar la derivació del cas	000000 000000 000000 000000 000000 000000 000000	000000 000000 000000 000000 000000 000000 000000

56

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRATIFICACIÓ
Valoració del treball	Avaluació de la tasca feta en funció del projecte educatiu individual	Avaluar periòdicament les intervencions i redefinir els objectius. Avaluar el cas un cop finalitzat.	000000 000000	000000 000000
Relació amb l'autoritat judicial	Contactes i coordinacions amb els jutges i fiscals	Entrevistar-se amb jutges de menors per a coordinar-se i informar Prendre acords amb jutges o fiscals Prendre acords amb l'autoritat judicial	000000 000000 000000	000000 000000 000000

66

FUNCIONS	TASQUES	HABILITATS	ORDRE D'IMPORTÀNCIA	GRATIFICACIÓ
Informació escrita	Plantejament per escrit de la informació, del pla de treball, de la tasca que es realitza i de la seva valoració	Seleccionar la informació adequada per l'autoritat judicial Redactar informes escrits per a l'autoritat judicial Redactar el "Projecte Educatiu Individual"	000000 000000 000000	000000 000000 000000

ANEXO Nº 22 : CATEGORIZACIÓN DEL DAM Nº 1.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CATEGORIZACIÓN DEL DAM nº 1

1) PLANTEAMIENTO INICIAL.-

1.a) Protocolo de observación.-

Cuando se hace una observación lo que se intenta es explorar cuáles son las relaciones intrafamiliares, situación escolar y formativo-laboral del menor, historia familiar, como vive el hecho delictivo el menor y expectativas de futuro. Mediante una o más entrevistas con la familia y una individual con el menor, se comprobará si hay discrepancias, contradicciones, entre lo que el menor y su familia dicen. Lo que se observa se anota en el registro de entrevistas (3-3-93).

1.b) Valoración.-

Se hace una valoración a partir de lo que se ha observado, es decir, se relaciona la información, para intentar entender porque han sucedido las cosas y para tener una comprensión global de la situación. Se puede tener clara cuál es la situación del menor, pero a veces hay dificultad para transcribirla. Antes de plantearse una intervención siempre hay una valoración (3-3-93).

1.c) Hipótesis de trabajo.-

Una vez realizada la valoración planteas, muy sintéticamente, una conclusión hipotética sobre qué se podría hacer para mejorar una serie de aspectos de la situación del menor, por donde pasará la intervención. Se plantea de la siguiente forma: "si hacemos tal cosa, mejorará o se conseguirá que ..." (3-3-93).

Para elaborar hipótesis te centras en las posibilidades, y no en todas las necesidades que presenta el caso. Se entienden las posibilidades como aquellas cosas que se pueden llegar a cubrir, condicionadas por la temporalización de la medida, características del menor, medio, etc. (3-3-93)

El hecho de que las medidas estén temporalizadas condiciona el que las hipótesis que se plantean sean más ambiciosas o más concretas, que tengas que dejar de lado unas cosas porque no hay tiempo, aunque a veces se interviene sin contar demasiado con la temporalización) (3-3-93).

Cuando elaboras el PEI, normalmente planteas hipótesis generales; en cambio, cuando haces el registro de entrevistas de lo que ha ido sucediendo en relación al caso, planteas hipótesis mucho más concretas (3-3-93).

1.d) Objetivos.-

Cuando se plantean los objetivos (si tienes poco tiempo para intervernir, no te puedes plantear unos objetivos muy ambiciosos, independientemente de que los objetivos los concretices más o menos) se concreta el trabajo a realizar y se especifica lo que se pretende conseguir (3-3-93).

En función del caso te planteas objetivos que intenten desarrollar habilidades cognitivas, actitudes y/o destrezas. No obstante, al principio del seguimiento planteas, a menudo, objetivos de tipo cognitivo (por ejemplo, que el menor reflexione sobre su situación, ...), generales, abstractos, aplicables a cualquier caso (que nunca puedes llegar a saber si se han conseguido o no), objetivos que vas trabajando a lo largo del seguimiento y, a medida que avanzas en el seguimiento, planteas objetivos más concretos, más específicos (3-3-93).

Cómo de una entrevista a otra te planteas objetivos a corto plazo, a veces se pueden perder de vista los objetivos generales. En la práctica diaria, en el trabajo día a día, resulta difícil contemplar esta variedad de objetivos (3-3-93).

Una cosa serían los objetivos generales del seguimiento, los que te marca el propio PEI (durante los meses que dure el seguimiento me planteo estos objetivos ...), objetivos a largo y/o medio plazo, en función de que el seguimiento dure más o menos. Los objetivos a corto plazo serían cuando haces el registro de entrevistas, cosas muy puntuales y concretas, en la próxima entrevista: me plantearé, hablaré, intentaré, ... (3-3-93).

Tú al principio puedes plantearte objetivos, por ejemplo, "integración al entorno social ...", más adelante este objetivo se puede concretar en "la integración en la escuela de adultos para sacarse el graduado escolar, etc.", vas afinando (3-3-93).

1.e) Recursos.-

Para conseguir los objetivos necesitas unos recursos. Primero se intenta que el menor utilice recursos normalizados y cuando no hay o no son los adecuados, se utilizan recursos especializados durante un cierto tiempo, hasta que el menor está preparado para utilizar recursos normalizados. También se puede dar el caso de que un menor empiece utilizando un recurso normalizado; pero si se da una situación de crisis, de conflicto en la realidad personal del menor, que hace que haya de pasar a utilizar recursos especializados (3-3-93).

El hecho de que el DAM participe conjuntamente con el menor en recursos propios, organizados desde Medio Abierto (salidas de fin de semana, acampadas, ...), hace que se produzca un salto cualitativo en la relación DAM-Menor. Se establece una relación más próxima hasta el punto de hablar de "un antes y un después" de la utilización del recurso. Así por ejemplo, un recurso como el taller "El Trampolín" es muy útil de cara a los menores, pero no sirve para trabajar este acercamiento DAM-menor, por ejemplo (3-3-93).

Es mejor que en lugar de que sea la Sección Territorial de Justicia Juvenil la que organice actividades, que estas se realicen con grupos naturales; es decir, que los jóvenes que participan en una actividad sean tanto jóvenes que dependen de Justicia Juvenil, como jóvenes del barrio donde residen los anteriores, con conductas más "normalizadas": organizar actividades conjuntas entre la Sección Territorial de Justicia Juvenil, Servicios Sociales, Consejos Comarcales, etc. (3-3-93)

El grado de implicación del DAM en los recursos, depende de factores como: disponibilidad de tiempo, número de casos, características del recurso (si es propio o no), ... (3-3-93).

1.f) Estrategias de intervención.-

Para conseguir unos objetivos determinados, además de seleccionar unos recursos, se han de planificar una serie de acciones, unas estrategias, que, básicamente, se llevan a cabo a través de la entrevista (3-3-93).

En función de los casos o del momento de seguimiento, se llevan a cabo unas determinadas acciones. Así por ejemplo, y ya que colaboramos en el trabajo de investigación aplicando el PEI a dos casos en fase de finalización, las estrategias que se podrían trabajar en esta fase serían las siguientes:

- hacer una valoración de lo que ha sido el seguimiento por parte de la familia, el menor y el DAM, con la finalidad de llegar a unas conclusiones conjuntas

- trabajar la desvinculación del DAM respecto al menor y su familia; el DAM ha de procurar el distanciamiento progresivo de unas entrevistas a otras. La idea es que

las entrevistas cada vez han de ser más espaciadas (3-3-93).

En la fase final lo que tiene más importancia son las estrategias de derivación y la preparación conjunta con el menor de la derivación (a través de la reflexión y de la evaluación de la situación) (3-3-93).

La intervención también puede estar marcada por la forma de ser del DAM; así, nos podríamos encontrar con unas posturas claras y bien diferenciadas:

- un DAM formalista que ejerce funciones de control
- un DAM abierto, más próximo, que inspira más confianza
- un DAM ideal, que será aquel que en cada caso y en cada momento lleva a cabo la intervención adecuada (3-3-93).

1.g) Evaluación.-

El DAM hace una valoración de su intervención (autoevaluación), y también hace una evaluación conjunta con el menor para que éste comprenda en que situación queda (3-3-93).

La evaluación del programa de intervención se hace a partir de cosas puntuales y concretas. Por ejemplo: a través de la observación de la participación de un menor en un recurso, después de cada entrevista (mediante el registro de entrevistas), etc. (3-3-93)

Una entrevista en sí, sino hay un posterior registro de entrevistas se diluye mucho todo lo que ha pasado allí, si hay un registro de entrevistas posterior en el que puedes reflexionar sobre lo que has visto y tal, y anotarlo, consigues conservar mucha información y hasta y todo empexar a entender algunas cosas. Pero si además, esta observación se ha hecho entre dos personas y después a la hora de registrarlo puedes hablarlo entre dos , yo creo que entonces aumenta la riqueza y lo que sacas de la entrevista aumenta de forma considerable (Respuesta Dam, entrevista Dam-alumna de prácticas, 23-6-93).

Antes de entrevistarte con una familia se repasa la anterior entrevista, se planifica que piensas hacer o que piensas decir, y después, posteriormente, se vuelve a analizar. Bueno, es una forma de sacar rendimiento a aquella hora o al tiempo que dura la entrevista. Tener unas cuantas cosas previstas, lo suficientemente abiertas para adaptarte para lo que te puedas encontrar (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas: 23-6-93).

2) DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.-

2.a) Protocolo de observación.-

El instrumento que experimentamos, el Programa Educativo Individualizado (PEI), presenta una serie de descriptores (el listado de descriptores es exhaustivo, por lo que resulta difícil decir algo de cada cosa, aunque siempre falta alguna cosa a matizar) con los que resulta más fácil hacer una transcripción de aquello que observamos. Cuando se elaboró el instrumento se especificó lo que se entendía por cada uno de los descriptores, y hubiera sido más clarificador que en el material de referencia que se nos ha pasado para cumplimentar el PEI también se hubiera contemplado (3-3-93).

2.b) Valoración.-

CASO G:

Ha hecho una valoración de cada uno de los descriptores:

ÀREA FAMILIAR:

-Historia familiar y situación actual:

- .figura materna que siempre se declara sobrepasada por las dificultades
- .inestabilidad emocional de la madre y cambios de compañero
- .progresiva desvinculación de los servicios sociales

-Habitat:

- .el reciente cambio de domicilio los ha apartado de su entorno en el que ya estaban etiquetados como conflictivos

-Economía:

- .el salario de la madre es insuficiente para vivir y pagar el crédito del piso nuevo, por lo que necesita la ayuda económica de su actual compañero

-Realidad sociocultural:

- .cada miembro de la familia tiene su círculo de relaciones

-Relaciones de la familia:

- .ambivalencia en las relaciones familiares, alternancia acercamiento-conflicto

-Dinámica familiar:

- .dificultades para abordar racionalmente los conflictos (PEI: Primer Planteamiento)

ÁREA DEL MENOR:

-Características personales:

.el menor ha aprendido a desconfiar de los que le rodean y a que desconfien de él. Ha desarrollado una gran capacidad para mentir de forma convincente

-Relaciones con la familia:

.madre e hijo hablan y actúan a menudo como si fueran víctimas el uno del otro

-Relaciones con el entorno:

.el menor es bien aceptado y sabe comportarse entre grupos de adolescentes próximos al mundo disocial; no es tan hábil para relacionarse con otras personas, especialmente con los adultos.

-Currículum escolar:

.fue capaz de obtener el graduado escolar y un diploma de carpintería

-Experiencia laboral:

.no tiene experiencia laboral, pero es capaz de trabajar bien si se lo propone

-Relación menor-familia-DAM:

.la figura del DAM es bien aceptada y valorada por todos, pero a menudo le hacen poco caso o bien no entienden sus recomendaciones (PEI: Primer Planteamiento).

CASO H:

ÁREA DEL MENOR:

-A pesar de que en la actualidad no hay constancia de nuevas reincidencias desde hace muchos meses, continúa preocupando la actitud del menor hacia todo lo que comporte esfuerzos y obligaciones. Abandonó el aula-taller municipal voluntariamente y con la intención de incorporarse al mundo laboral, pero su apatía no se lo ha permitido hasta el momento. En estos momentos ha empezado a trabajar en un taller mecánico de Altafulla, hará falta analizar su evolución.

-El menor tiene dificultades en asumir el papel que le toca, a pesar de los logros conseguidos. Esto puede ser debido a causas inherentes al periodo de la adolescencia en que está inmerso.

ÁREA FAMILIAR:

-La estrategia responsabilizadora utilizada a lo largo del seguimiento ha tenido como consecuencia una significativa mejora en la dinámica familiar por lo que se refiere al funcionamiento cotidiano y a la garantía de un mínimo de estabilidad, así como para clarificar el papel de cada uno de los miembros (PEI: Primer Planteamiento).

2.c) Hipótesis de trabajo.-

CASO G:

De las hipótesis que se plantean, las que resumirían la intervención a llevar a cabo con el menor serían:

-Area del menor: si le ofrecemos un recurso laboral o prelaboral suficientemente atractivo en referencia al tipo de actividad y a la compensación económica), el menor se adaptará y su proceso de integración social mejorará

-Area familiar: si potenciamos un abordaje más racional de los conflictos, les ayudaremos a conseguir una mutua comprensión y favoreceremos las estrategias de ayuda mutua (PEI: Primer Planteamiento).

CASO H:

Si mediante una acción coordinada con la familia y los recursos asistenciales normalizados de su entorno, conseguimos una adecuada integración a un recurso laboral, su proceso de socialización mantendrá una evolución positiva (PEI: Primer Planteamiento).

2.d) Objetivos.-

El listado de objetivos de referencia, que se presenta en la investigación, es útil para plasmar lo que se quiere conseguir (3-3-93).

En el planteamiento de objetivos, no se ha seguido únicamente el listado de objetivos que se presentaba en el material de referencia del instrumento: bien porque no se tenía el instrumento delante, o bien porque no se encontraba en él el objetivo adecuado, la frase concreta de aquello que pensabas plantear (se han mezclado objetivos del listado y objetivos propios). Pero es útil disponer de un listado de objetivos de referencia para plasmar aquello que se quiere conseguir. Con anterioridad al instrumento objeto de investigación, ya se utilizaba algún listado de objetivos para facilitar la cumplimentación de los informes de observación o

de los proyectos educativos individualizados, los plannings, en donde también constan las hipótesis de trabajo, objetivos, estrategias (3-3-93).

En la investigación, y tratándose de casos de finalización, se han planteado objetivos bastante generales; fue un error a la hora de aplicar el instrumento: cogí el listado de objetivos y todos los que parecía que tenían relación con el caso y se podían trabajar, se anotaban, después me dí cuenta de que hubiera tenido que ser más selectivo. Hay objetivos que serían trabajables, pero no había ya tiempo para trabajarlos. Una cosa es hacer un listado de todos los objetivos que convendría trabajar en este caso, y la otra sería hacer una lista de los objetivos que hay tiempo material o que razonablemente se podrán trabajar en ese caso; y en este sentido el PEI realizado se habría de corregir. Cuando vuelva a utilizar el instrumento se señalarán los más adecuados (3-3-93).

En los casos G y H se plantean tanto objetivos a largo, como a medio y corto plazo (3-3-93).

CASO G:

Los objetivos generales que se plantea el DAM en este caso son:

- lograr una mayor responsabilidad
- autonomía
- desvinculación del DAM
- afrontar frustraciones
- potenciar las relaciones familiares
- potenciar su participación en actividades normalizadas (Diario alumna de prácticas).

CASO H:

El DAM ejerce un importante papel en la vida de estas personas: ante la toma de una decisión, como comprar o no comprar la moto, es consultado y su respuesta es respetada y considerada. También es un importante punto de apoyo en la familia: ante un problema que se sienten abrumados, esperan que el delegado resuelva de mejor manera el problema (...). Por esto, uno de los objetivos marcados en este caso por el Delegado, es el "desenganche" de la familia a la presencia y actuación del delegado (Diario alumna de prácticas, 16-2-93).

Los objetivos planteados siguen esta línea:

- Potenciar la aceptación de normas
- Conseguir ser responsable ante sus decisiones y compromisos
- Tomar conciencia de la necesidad de plantearse el futuro
- Autonomía (Diario alumna de prácticas)

2.e) Recursos.-

CASO G:

- Cursos de Formación Laboral
- Un recurso laboral normalizado (un puesto de trabajo como aprendiz en una empresa o comercio)
- Centro Cívico
- Excursiones (con grupos normalizados u organizadas desde el Equipo de Medio Abierto)
- El DAM (PEI: Primer Planteamiento)

CASO H:

- Cursos de Formación Laboral
- Excursiones organizadas por los Servicios Sociales del barrio o por el Equipo de Medio Abierto
- Aula-Taller el "Trampolí" de Bonavista
- AASS de la zona
- El DAM (PEI: Primer Planteamiento)

2.f) Estrategias de intervención.-

El programa que se estaba llevando a cabo era ya de finalización, entonces el punto que más predominaba, sobre todo en el caso H era la situación de desenganche al delegado. Además son familias que estaban bastante "enganchadas", en cualquier situación veías la dependencia que había, sobre todo de la madre, además eran los últimos meses, ... y este era uno de los puntos bastante importante (Respuesta alumna, entrevista Dam-alumna de prácticas, 23-6-93).

Ir recordándoles que esto estaba a punto de acabarse, que si continuaban necesitando ayuda podían ir a la asistente social del barrio, que ya la conocían, ... Un poco este trabajo. Hacer un poco de resumen, a veces recordar el pasado (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Recordar anécdotas de los años que lo había llevado en seguimiento, y un poco hacer comparaciones, que vieran que había habido una mejora aunque algunas dificultades persistían (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

La responsabilidad también es una de las cosas que también se intentaba inculcar (Respuesta alumna, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

CASO G:

Las estrategias a utilizar durante esta etapa son:

- facilitarle medios y recursos para integrarse en una actividad educativa y laboral
- entrenamiento en habilidades sociales
- reforzar las relaciones positivas que aparecen en el entorno familia (Diario alumna de prácticas).

ÁREA DEL MENOR:

- Motivarlo para que se implique en el seguimiento
- Respeto y aceptación hacia el menor
- Concreción de los sentimientos, actitudes y experiencias concretas del menor
- Favorecer la autoexploración y la autocomprensión

ÁREA FAMILIAR:

- Intervención relacional personalizada y favorecedora del acercamiento y comprensión de la realidad del menor por parte de la familia
- Apoyo por convivencia (PEI: Primer Planteamiento)

CASO H:

Las estrategias a utilizar en este proceso de intervención son:

- desvinculación del DAM a través del distanciamiento del menor (mediante esta estrategia se trabajan objetivos de autonomía y responsabilidad)
- establecer contactos con nuevos profesionales y derivar hacia otras instancias sociales
- valorar sus propias capacidades
- reforzar el papel de la madre para que asuma el control de la familia
- reforzar sus proyectos de futuro
- reforzar aficiones positivas (la lectura, ...)
- valorar sus circunstancias actuales y mostrarle sus logros (Diario alumna de prácticas).

ÁREA DEL MENOR:

- Concreción por tal de que el menor sea consciente de cual es su situación y tenga claro lo que quiere conseguir y cómo
- Autoexploración y autocomprensión por tal de iniciar al menor en el hábito de autoanalizarse y hacerse protagonista de un proceso evolutivo responsable
- Inyección de perspectivas
- Derivación a otras instancias sociales

En todos los casos había bastante confianza entre los menores y el delegado (mm), tal vez en el caso H era más fácil utilizar ciertas estrategias, también se dejaba un poco más,

era más propenso a hablar, a explicarte las cosas, como se sentía, ...; entonces era más fácil intervenir por parte del DAM. Con el caso G era más difícil, se mostraba más arisco, en algunos momentos; claro la situación que estaba viviendo en aquel momento era diferente. Bueno, diferente (mm), los problemas que tenía con la madre y con el compañero de ella, pues claro, se notaba la tensión y se reflejaba en la relación con el Delegado ¿no? (dirigiéndose al DAM), que parece que quería confiar pero había algo que le cortaba. Que luego en el Coll de l'Alba se nota la diferencia, había como más acercamiento, ... (Respuesta alumna, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Hay un tipo de abordaje del caso más racional, más ... teniendo en cuenta los objetivos educativos, etc. etc., y otro tipo de abordaje más emocional, en el que intentas acercarte no tanto hablando de las cosas que se han hecho, que se tendrían que hacer, ... sino intentar tocar la fibra sensible, ¿no?, creo que había un poco las dos cosas. Trabajar con las emociones es más difícil pero en casos como estos, que ya conoces de muchos años, lo puedes hacer, hasta cierto punto (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

2.g) Evaluación.-

La evaluación de los casos en fase de finalización de la intervención, se hace mediante una valoración global, comparando la situación y planteamiento inicial y lo que se ha conseguido o no; es decir, cual es la situación final (3-3-93).

3) ACCIÓN DESARROLLADA.-

3.1) El proceso de intervención.-

CASO G:

La primera medida que cumple el menor en Justicia Juvenil tiene lugar cuando tenía 13 años y los motivos son "pequeños" robos (...) Varias reincidencias en robos es la causa para que se cambie de medida y se lleve a cabo el internamiento en el centro Mas d'En Lluç. Más tarde, al cierre de éste se le traslada al Centro Oriol Badia. En este centro, obtiene el graduado escolar y un diploma aptitudinal hacia la carpintería.

Una vez finalizada la medida programada, se plantea la intervención del DAM a partir de una post-medida voluntaria (Diario de la alumna de prácticas).

El recorrido del menor a lo largo de la intervención ha sido el siguiente:

- libertad vigilada
- internamiento (al salir del centro parecía que las cosas

con la madre iban mejor, pero se volvió a descontrolar la situación)
-asistencia voluntaria post-medida
-ingreso voluntario en la residencia Coll de l'Alba (10-5-93).

Hay la posibilidad que se derive el caso a una Libertad Provisional (el menor tiene una causa pendiente), y así poder continuar la intervención desde justicia juvenil, o, en todo caso, alargar la post-medida (10-5-93).

CASO H:

La primera medida aparece a los 13 años con un programa de libertad vigilada. Los motivos son pequeños robos (...) Al finalizar la medida de libertad vigilada se solicitó el programa de post-medida voluntaria (Diario de la alumna de prácticas).

3.2) Situación personal y familiar del menor.-

CASO G:

En esta primera entrevista la madre me ha dado la imagen de una persona con algunas contradicciones:

-por un lado, nos dice que siempre se ha preocupado mucho de que a sus hijos no les faltara nada. Y, por otro lado, se muestra bastante despreocupada en cuanto a las actuaciones de su hijo: no le pide explicaciones sobre el hecho de no ir a trabajar.

-por un lado comenta que el menor no hace nada, que está todo el día tirado en el sofa, que sólo le preocupa la calle. Y, por otro lado, dice que le ayuda, a veces, en la compra y que se encarga de ir a llevar y a buscar a su hermana al colegio (Diario de la alumna de prácticas, 15-1-93).

Partíamos de una situación que se iba deteriorando por momentos, cada vez había más jaleos, entonces el cambio que ha hecho desde que está a Coll de l'Alba es muy positivo, claro, hay muchos interrogantes de cara al futuro. No puede estar en el Coll de l'Alba indefinidamente, no puede volver a casa con su madre porque la situación no ha cambiado, pensábamos que a la larga pudiera ponerse a vivir con su hermano, o con algún otro miembro de la familia, pero esto de momento tampoco se ve muy claro, entonces de momento sigue allá abajo. Parece que se va adaptando más o menos bien, ha habido alguna crisis, pero bueno se ha superado, y ahora ha de insertarse laboralmente y ... todo esto (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas: 23-6-93).

El menor no ha encontrado trabajo en Tortosa pero ha encontrado una plaza en un curso que realiza el Ayuntamiento sobre electricidad. También se ha apuntado a un gimnasio (18-3-93).

CASO E:

Los padres están separados desde hace ya varios años (...) La madre trabaja de noche en un "pub" (...) Con la defunción de su hermana (toxicómana) parece que las relaciones en el núcleo familiar ya no son tan conflictivas (...) La relación con el padre es casi inexistente (...) Actualmente la madre ha dejado de trabajar y puede atender y controlar mejor a su hijo y a su nieta (...) Al menor le gusta dialogar con el DAM, intercambiar opiniones y expresar sus ideas (...) La inserción del menor al campo laboral ha sido satisfactoria (...) Se puede afirmar que la evolución ha sido positiva pues se ha conseguido una mayor responsabilización, un cumplimiento de normas (Diario de la alumna de prácticas).

3.3) El programa educativo individualizado.-

CASO G:

Han habido unos cambios significativos durante la aplicación del programa de intervención:

-deterioro de la relación madre-hijo, hasta el punto de que han echado de casa al menor, y éste ha ingresado a la residencia Coll de l'Alba, donde realiza unos cursos ocupacionales del Ayuntamiento, pero querría incorporarse al mundo laboral

-a la vez que el menor sale de su hogar, es acogido por su hermana mayor, con quien se refuerzan los lazos (22-3-93).

Para el menor ha sido positivo alejarse del ambiente, de las relaciones y de la dinámica que se mantenía en su casa. Las posibilidades de desarrollo a nivel de expectativas, de relaciones interpersonales, de convivencia, ... están ahora en un buen momento para ser potenciadas (Diario de la alumna de prácticas, 18-3-93).

La evolución en el centro ha sido muy positiva; si el menor hubiera estado en casa o tuviera la posibilidad de volver, ya se hubiera finalizado el seguimiento (10-5-93).

La integración del menor en el centro es muy buena (según los educadores del centro). Dicen que a menudo gasta bromas y cuenta chistes. Los niños que comparten el centro con él son más pequeños (solamente hay otro chico que tiene su edad) y parece que se ha convertido en el líder del grupo (Diario de la alumna de prácticas, 18-3-93).

En cuanto al objetivo de mejorar las relaciones familiares, por el momento se cree conveniente que el menor permanezca alejado del núcleo familiar y, en contraposición, fomentar la adaptación al Centro Coll de l'Alba (Diario alumna de prácticas).

Las perspectivas respecto al caso son un poco inciertas, ya que la finalización de la post-medida está cerca y no se vislumbran expectativas inmediatas de que la situación familiar varíe (22-3-93).

Las expectativas de futuro con respecto al caso, pasan por unas orientaciones relacionadas con que el menor consiga un nivel de autonomía, consiga mantenerse en el recurso laboral, y en un futuro se pueda independizar e ir a vivir con su hermano (objetivo ideal, pero del que no hay demasiadas garantías de que se pueda realizar). Las expectativas, pues, son positivas, quizás demasiado optimistas en lo relativo a las relaciones o vínculos familiares. No se ve claro el futuro de volver con su madre, ya que esta no se preocupa para nada del menor, por tanto volver a corto plazo, ahorar por ahora, es inviable. Una posición intermedia es que pueda ir a vivir con su hermano (que va trabajando, pero no tiene un trabajo estable), que ahora vive con su hermana (10-5-93).

Las estrategias a utilizar en este momento de finalización son:

-clarificar al menor su situación a nivel judicial, se finaliza una medida y probablemente, por situación personal, se continuará con otra (10-5-93).

La figura del DAM era aceptada por la familia, aunque no había ninguna influencia significativa (22-3-93).

Por parte del menor, le ha costado entender que se trataba de una relación de ayuda, pues el menor, fuera por lo que fuera, no comunicaba las cosas al DAM, no por desconfianza, sino tal vez para aparentar una cierta imagen (10-5-93).

Se ha mostrado reservado con el DAM en algunos temas (los delitos cometidos, ...); pero ahora, y debido a la situación actual (el menor pidió ayuda al DAM porque lo habían echado de casa, y está internado en la residencia Coll de l'Alba de Tortosa) el menor se ha abierto y habla de temas personales, sobre los que antes no se había manifestado: el padre ausente, ... (22-3-93)

La hermana mayor es la que está al lado del menor, sabe cómo y cuando ha de actuar, sabe poner límites. Podríamos decir que su hermana es un recurso para el menor, ya que es a casa de su hermana donde va cuando sale algunos fines de semana de la residencia Coll de l'Alba (10-5-93).

Puesto que su estancia en el Coll de l'Alba, es valorada por los educadores como positiva, el menor se ha integrado bien al grupo y al centro, lo más adecuado en estos momentos es que el menor continúe en el centro. Se puede llevar a cabo una prórroga de la post-medida, teniendo en cuenta el momento difícil del seguimiento (22-3-93).

CASO H:

Las estrategias de finalización serán:

- recordar que el seguimiento se está acabando
- estrategias encaminadas a desvincularse con el menor
- distanciar los encuentros; cuando surjan demandas estas se intentarán canalizar, derivar, ... (10-5-93).

La valoración de la intervención, a lo largo del seguimiento, es positiva. En un primer momento se adoptó una postura intervencionista, facilitadora (ayudar al menor a tramitar determinados documentos, ...). Se asumían papeles que realmente hubiera tenido que asumir la madre. A partir de la post-medida se cambia de estrategia, se trata de responsabilizar tanto al menor como a su madre de las cosas que es necesario hacer (22-3-93).

Hay una buena relación entre el DAM, el menor y su familia (su madre), y respecto a la relación que se establece con otros profesionales:

- a través de la AASS el joven ha conseguido un trabajo en un taller mecánico. Con este profesional se trabaja el traspaso del caso, al finalizar el seguimiento desde Justicia Juvenil
- con los educadores del taller "El Trampolí", se tuvo poca relación, ya que el menor asistió en un principio, pero pronto dejó de hacerlo (22-3-93).

Como recurso institucional se ha utilizado:

- el aula-taller "El Trampolí" de Bonavista. La asistencia del menor era bastante irregular -tenía problemas para despertarse por las mañanas-. Según él el trabajo que hacía allí -ebanistería- le gustaba y también estaba bien con sus compañeros y con los educadores, por lo visto el único problema era su sueño. No tenía intenciones de dejarlo, al menos que encontrara un trabajo, y aunque en cada entrevista se comprometía a no faltar más, no lo conseguía (Diario alumna de prácticas).

Como recurso personal ha contado con:

- la asistente social del centro cívico del barrio le ha facilitado un trabajo en un taller mecánico (Diario alumna de prácticas).

La evaluación del seguimiento es positiva, pero no se pueden descartar retrocesos eventuales por falta de responsabilidad por parte del menor. Inicia las cosas con entusiasmo, pero se cansa; la madre se queja de esta situación pero tampoco hace nada (10-5-93).

En la entrevista de finalización del seguimiento, en la que estaban el DAM-alumna de prácticas-madre-menor, el menor había faltado un día al trabajo para ir al médico, incluso se planteaba el dejar el trabajo, pues tenía que desplazarse a otro pueblo y le quedaba un poco lejos. Tal vez, ahora que no se estará encima del menor, éste deje el trabajo, pero seguramente si encontrara una en Reus, seguramente la mantendría (10-5-93).

Se acabó el seguimiento con una pequeña crisis, dejaba el trabajo ... había sido capaz durante dos meses de aguantar un trabajo levantándose a las seis de la mañana, trasladarse hasta Altafulla, cada día en tren, y todo esto, que al final lo ha dejado, pero que sí ha sido capaz de hacer esto, cuando encuentre un trabajo, que tenga más cerca de casa, que lo tenga más fácil, probablemente será capaz de aguantarlo (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas: 23-6-93).

Sobre los cambios que han ocurrido últimamente, parece que los cambios vengan de fuera, motivados por cosas externas, pero el trabajo hecho durante cierto tiempo ha hecho que en el momento en que haya llegado una oportunidad desde fuera, está haya aflorado. Así por ejemplo, si no se hubiera trabajado con el menor aspectos de responsabilidad, si con la madre no se hubiera insistido en que tratara al joven como un adulto, pidiéndole responsabilidades, ... difícilmente se hubiera podido llegar a la situación actual (22-3-93).

A menudo, cuando asumen compromisos los asumen con la intención de cumplirlos, al menos estos dos casos que estamos tratando, lo que pasa es que después se olvidan, no que se olviden, sino que se dejan llevar un poco por su propia práctica, por su propia vida. Pero bueno, tampoco es un drama el hecho de que no se consigan los objetivos, a veces se plantean objetivos bastante ambiciosos, que ya piensas que probablemente no se cumplirán, pero que bueno, también puede servir de algo el hecho de decir, "mira quedamos en esto y no lo has hecho, ¿qué es lo que pasa aquí?", y reflexionar sobre ello (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas: 23-6-93).

Y es que es una forma de decirle, mira "a mí no me engañas", "no me enredes", "ya veo de que vas, y que haremos, pero tú mismo, recuerda que si sigues así, las cosas no te saldrán bien". O sea, trasladar la responsabilidad de las cosas que pasan y las cosas que se hacen a él, y no asumirla yo. Es él quien cumple o no, quien recibirá las consecuencias de hacer una cosa u otra (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas: 23-6-93).

3.4) Experimentación del PEI.-

Son muy amplios los datos a registrar. En un primer momento se intentó cumplimentar la información juntamente con el menor, lo que hacía referencia a los datos familiares, pero después el menor se cansó, aunque no se descarta que el menor vuelva a colaborar en la cumplimentación de los datos del programa (Entrevista colectiva con los DAMs, 26-1-93).

Como dificultad a la hora de elaborar el programa de intervención señalar que la realidad en la que se trabaja es cambiante. Los objetivos que se plantean inicialmente se van cambiando a medida que se va desarrollando el programa. Da resultados registrar los datos después de cada entrevista,

registrarla y programar pequeños objetivos a medida que se hace el registro, de cara a la próxima entrevista. Si no se hace así lo que se haría sería programar o plantear objetivos más globales y que serían similares en todos los casos (Entrevista colectiva con los DAMs, 26-1-93).

El PEI es un material más para trabajar a la hora de reflexionar sobre la acción, de reflejar por escrito lo que se hace en la práctica diaria, y de hecho como no se utilizan materiales de este tipo, todos los que aporten alguna cosa irán bien en este sentido; aunque por la propia dinámica de la intervención, si no es imprescindible no utilizas ningún instrumento (Entrevista colectiva con los DAMs, 2-6-93).

El instrumento que se analiza a lo mejor no es tan útil para la intervención, como puede ser para orientar esta intervención a la hora de codificar y sistematizar esta intervención (Entrevista colectiva con los DAMs, 2-6-93).

El instrumento ha de ser práctico, y entonces ayuda a sistematizar, ayuda a mejorar la calidad de la intervención. Como que no es imprescindible, se han de encontrar mecanismos para operativizarlo. Así, por ejemplo, podría ser un instrumento que ayudara en la supervisión metodológica, o que se utilizara como instrumento en otros espacios para ver la valoración cualitativa (Entrevista colectiva con los DAMs, 2-6-93).

Como ya hay unos hábitos de trabajo adquiridos, toda innovación cuesta (Entrevista colectiva con los DAMs, 2-6-93).

Es conveniente que haya una programación de cual ha de ser la intervención, ya que esta te va orientando sobre cual es el proceso que has de seguir, que has de hacer en cada momento para conseguir unos objetivos. Es interesante tener presentes los objetivos que quieres conseguir, porque así concretas mucho más cual es tú intervención (Notas de campo de la entrevista con la alumna de prácticas, 11-3-93).

La valoración del instrumento, a través del cual se diseña el Programa Educativo Individualizado, es positiva y útil, al tiempo que da seguridad. Pero es cuestionable que sea viable, que se utilice habitualmente, ya que resulta difícil encontrar indicadores que abarquen la realidad compleja del campo social en que se mueve el DAM, y también por la falta de hábito en su utilización y por las dificultades en romper inercias e incorporar una cosa nueva (3-3-93).

Estás acostumbrado a trabajar de una determinada manera, y cuando has de empezar a trabajar con un instrumento nuevo, independientemente de que el instrumento sea más o menos válido, al principio te comporta más trabajo, porque te has de acomodar a él. Los DAMs muchas veces por el volumen de trabajo, todo aquello que no es absolutamente urgente lo vas dejando y muchas veces a pasado (3-3-93).

Es importante que para intervenir haya una planificación previa que haga sentir al DAM "ubicado" en el caso. Pero no

hace falta invertir energías desmedidas sobre esta planificación, puesto que intervendrán factores que cambiarán y modificarán la intervención. Por muy buena que sea la planificación, será la realidad del caso la que marcará la intervención. En un principio se planifica, pero finalmente te dejas llevar por la dinámica del caso, pero la planificación sirve como marco de referencia (3-3-93).

No obstante, es importante hacer una planificación global; la planificación que se hace día a día, a través del registro de entrevistas (donde se registran las propuestas a hacer, los objetivos a conseguir a corto plazo, etc.) no contempla el caso en toda su globalidad (3-3-93).

El DAM se sienta a escribir y a reflexionar principalmente en un momento de crisis ó cuando se produce algún cambio significativo en la situación del menor, y a partir del cual es necesario plantearse una modificación de la intervención (3-3-93).

Hay dos niveles de planificación, una cosa es que digas, cuando ya has hecho la observación de un caso, y te has hecho una idea de como va la cosa, puedes plantearte unos objetivos, más o menos generales a trabajar durante el tiempo que dure el seguimiento. Esto es un poco el marco de referencia en el que te mueves, pero después hay otra planificación que es la del día a día de la entrevista (...), que es dónde se va concretando y "afinando" (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas: 23-6-93).

4) COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS.-

CASO G:

Un cambio en la situación personal-familiar del menor, lleva a plantearse nuevos objetivos (a), estrategias (b) y recursos (c):

(a): Fomentar la adaptación al Centro Coll de l'Alba

(b): Clarificar al menor su nueva situación a nivel judicial, se finaliza una medida y probablemente, por su situación personal, se continuará con otra

(c): La residencia Coll de l'Alba y sus educadores

A pesar del cambio de situación se ha llevado a cabo una de las estrategias planteadas:

-facilitar medios y recursos para integrarse en una actividad educativa y laboral

Al tratarse de un caso en la fase final del seguimiento se tiene amplia información de cada uno de los descriptores, haciéndose de cada uno de ellos: una valoración, planteamiento de hipótesis y formulación de objetivos (siguiendo la pauta del diseño del PEI propuesto).

CASO H:

Tal como se planteaba en la planificación de la intervención, lo que más se ha trabajado en esta fase del seguimiento ha sido:

- la desvinculación DAM-menor/familia
- responsabilización del menor y de su madre ante diferentes situaciones

Se planteaba también ir siguiendo la evolución del menor en el trabajo, en un primer momento, durante unos dos meses, el menor "aguantó" (se había de levantar cada día a las 6 de la mañana, coger el tren para trasladarse a otro pueblo, ...), pero al final lo dejó, pero si ha sido capaz de esto probablemente cuando tenga un trabajo más cerca de casa funcionará.

En este caso se cumplimenta la información de cada uno de los descriptores, pero a diferencia del caso anterior, se hace una valoración, un planteamiento de hipótesis y de objetivos más global.

En ambos casos se plantea la utilización generalizada de recursos institucionales normalizados, de tipo laboral, y como recurso personal se cuenta con la intervención profesional del DAM.

En cuanto a las estrategias, tanto en un caso como en otro, además de las estrategias propuestas en el diseño del programa como propias de una fase de finalización, se utilizan otras que corresponderían, propiamente, a una fase de seguimiento (Por ejemplo: "reforzar las relaciones positivas que aparecen en el entorno familiar" -Caso G-).

En la planificación que se hace de la intervención se plantea llevar a cabo una "evaluación global" comparando la situación inicial y la final, que en nuestro diseño del programa llamamos "evaluación final": hacer un resumen valorativo de todos los elementos que han participado en el proceso de intervención.

Posibilidades:

El instrumento facilita el trabajo en el sentido de que lo hace más ágil y objetivo. Si sólo te dejas llevar por el trabajo del día a día, es fácil caer en visiones distorsionadas de la realidad, te fijas en detalles secundarios. Hacer un Programa Educativo Individualizado supone un esfuerzo de síntesis, que a su vez supone tener una visión más global de lo que estás haciendo. En este sentido, decimos que objetiviza el trabajo (10-5-93).

El hecho de plantearte unos objetivos, te hace tener una idea general de lo que has de trabajar, pero a veces no sabes

como plasmarlo. El hecho de tener un listado te evita tener que pensar en el redactado: en este sentido hablamos de agilidad (10-5-93).

Pero a pesar de estas ventajas, toda innovación al principio supone una dificultad, debido a la falta de práctica. Elaborar el PEI ha significado esta primera vez más trabajo, en lugar de facilitarlo (como era uno de los objetivos de la investigación) (10-5-93).

Limitaciones:

El formato de registro del PEI debería ser más práctico; es decir, no dos hojas como ahora (una en la que se presenta el área familiar y otra en la que se presenta el área del menor), sino que se debería pensar algún sistema, de manera que en una hoja pudieras contemplar todo el registro (10-5-93).

Otra de las limitaciones es que hay poco espacio para el registro de algunos aspectos. Esto supone que tengas que sintetizar mucho la información que tienes en el registro de entrevistas, y después cuando has de realizar el informe de seguimiento, de nuevo has de ampliar. Sería más interesante y práctico, que (ya que se hace el esfuerzo de cumplimentar el PEI), este informe sirviera para redactar el informe de seguimiento, a través del cual has de dar una información mínima al juez (10-5-93).

En general, la opinión del colectivo de DAMs sobre el instrumento es: por mucho que se perfeccione el instrumento difícilmente será utilizado, ya que en la práctica diaria queda poco tiempo para reflexionar sobre la acción, el trabajo se va haciendo directamente. El instrumento supone tener que reflexionar sobre la propia acción para mejorarla. Todos tenemos claro que se ha de reflexionar, pero en la práctica del funcionamiento cotidiano a menudo no se hace. Es difícil sentarse a pensar porque no se tiene el hábito, significa un esfuerzo, pero evidentemente repercutirá en la calidad del trabajo (10-5-93).

Un instrumento nuevo para que sea bien aceptado, de una forma generalizada:

- se ha de vender bien, explicarse en pequeños grupos
- hacer un seguimiento intensivo durante un par de años, para que todo el colectivo lo utilice e ir solucionando los problemas que vayan surgiendo (10-5-93)

El instrumento propuesto se podría simplificar haciendo una síntesis, agrupando en un mismo apartado la valoración y la hipótesis de trabajo (10-5-93).

Cuando estas valorando en cierta manera estás haciendo una hipótesis de trabajo. La cuestión es que la valoración la redactas o planteas de una determinada manera y en la

hipótesis le das la forma de hipótesis, es el clásico "si ... entonces"; pero muchas veces estás insistiendo en lo mismo, el contenido es el mismo (10-5-93).

La importancia de este instrumento, es que ha sido elaborado entre los que participabamos en la investigación, que ha ido saliendo de la base (10-5-93).

Información que se envia al Juzgado

Entre el informe que se envia al Juez, el informe de seguimiento y el PEI no habría una diferencia de contenido, sino de formas. El PEI te sirve a tí para tener una visión global del caso; el informe ha de servir para que el Juez entienda como va el caso en aquel momento. Tanto el informe como el PEI, plantean una hipótesis de trabajo, unos objetivos, etc. pero no necesariamente tienes que utilizar el mismo lenguaje en un caso y en otro. En el informe que envias al Juzgado puedes utilizar un lenguaje que el Juez entienda mejor, mientras que en el PEI puedes utilizar un lenguaje más técnico. A parte la forma en que se estructura el PEI tiende a sintetizar las cosas, más cortas, de forma que tú ya lo entiendas, pero a lo mejor una tercera persona no entendería bien del todo lo que tú quisieras decir, mientras que en el informe explicas las cosas de una forma más detallada, es más descriptivo (3-3-93).


Pero en cuanto a lo que se dijo es que los informes judiciales no tenían porqué ser tan largos, ni tenían porqué dar tanta información sino únicamente la necesaria. Así pues, esto marcaría una nueva diferencia entre el PEI y el informe. El PEI de forma sintética contendría toda la información significativa desde el punto de vista educativo, y el informe judicial contendría la información relevante o significativa desde el punto de vista judicial, a la hora de defender o argumentar una determinada propuesta (3-3-93).

ANEXO Nº 23 : CATEGORIZACIÓN DEL DAM Nº 2.

UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.

TESIS DOCTORAL

**LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
EN LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL**

Vº Bº


DIRECTOR: Angel - Pío GONZÁLEZ SOTO

Carmen PONCE ALIFONSO

TARRAGONA, FEBRERO 1994.

CATEGORIZACIÓN DEL DAM nº 2

1) PLANTEAMIENTO INICIAL.-

1.a) Protocolo de observación.-

Se tienen claros unos descriptores, muy generales que se siguen a la hora de elaborar el protocolo de observación (12-3-93).

No es cuestión de traspasar todo el volumen de información a un documento impreso sino que te exige, entre otras cosas, por el mismo formato del papel impreso, haber de hacer una valoración de la información una síntesis con la finalidad de traspasarlo (se refiere a la hoja de registro) (10-6-93).

En el tema de descriptores parece que te obligue a que la redacción sea más descriptiva, frases cortas y claras (...) condiciona el formato en cuanto a la forma, pero no es insuficiente ni excesivo (10-6-93).

1.b) Valoración.-

Hacer la valoración supone interpretar la información que contienen los descriptores, el hecho de tener presente el protocolo de observación te facilita y concreta esa interpretación, ya que de esta forma tienes presente todo aquello que has de valorar (12-3-93).

Normalmente se hace una valoración conjunta del área del menor y familia, aunque en párrafos diferentes. Hacerlo separado supone hacer dos seguimientos paralelos, planificar dos intervenciones diferenciadas. A la familia la utilizas, casi siempre, como instrumento para la intervención con el menor, y no como un núcleo propiamente de intervención. Tanto la intervención con la familia como con el menor tienen un objetivo común, pero cada una de estas áreas exige una programación, intervención diferente pero a la vez paralela.

En función de los casos será más o menos conveniente hacer la programación paralela; hay casos que a lo mejor no interesa intervenir en la familia. La doble programación te permite, cuando estas en la familia, incidir en aspectos que a lo mejor, si no hicieras la programación del área familiar no incidirías. Te sirve la programación para sentirte seguro, para darte seguridad ante lo que has de hacer (12-3-93).

La información que se desprende de los descriptores te permite llegar a hacer un diagnóstico, es decir, analizar cuáles son los problemas que se derivan de la información que tienes (12-3-93).

1.c) Hipótesis de trabajo.-

Después de hacer la valoración de la situación se apuntan unas hipótesis; es decir, una posible intervención, una predicción de cómo puede evolucionar el caso (12-3-93).

El hecho de que las medidas sean temporalizadas, más que limitar o condicionar el caso, lo que hacen es definirlo, contextualizarlo, a nivel metodológico; en cambio, a nivel general puede suponer interferencias o condicionar la eficacia de la intervención (12-3-93).

Cuando te planteas la intervención, te centras en las necesidades que presenta el caso; es decir, analizas cuáles son las condiciones que se han de dar para que sea posible responder a esas necesidades (12-3-93).

1.d) Objetivos.-

El objetivo sería aquel cambio o aquella nueva situación que quieres conseguir (10-6-93).

El cambio de la situación provoca un replanteamiento de los objetivos (10-6-93).

Planteas los objetivos en función del caso, de las posibilidades que presenta, y de las necesidades que la situación del menor precisa (12-3-93).

Antes de plantear los objetivos, primero reflexionas sobre la idea, sobre lo que quieres conseguir, y a partir de aquí formulas tú propio objetivo: orientar, facilitar ... (12-3-93).

Hay veces que marcamos objetivos de trabajo sin tener en cuenta los determinantes que condicionan la situación. La situación más grave que nos podamos plantear la objetivamos a través de propuestas de intervención, creo que es un error. Tal vez fuera más riguroso, metodológicamente, decir: la situación es esta, pero las posibilidades de intervención son estas, por tanto es esto lo que he de poder evaluar después (10-6-93).

1.e) Recursos.-

El recurso se ha de entender no sólo como actividades, sino en un sentido más amplio (10-6-93).

Los recursos son instrumentos, elementos de acción (por ejemplo, la entrevista; en un sentido amplio la relación de ayuda también es un recurso). La utilización de más o menos recursos durante una intervención se hará en función de:

.las necesidades, posibilidades, capacidades del menor
.el grado de demanda y de participación por parte del menor y, evidentemente teniendo en cuenta las necesidades del menor (12-3-93).

Se utilizaran recursos normalizados y/o especializados en función de las necesidades que presenta el caso y en función de la oferta cada vez mayor de recursos normalizados (12-3-93).

La frontera entre recursos normalizados y especializados ha ido desapareciendo. Actualmente no puede hablarse de centros abiertos como recursos especializados, sino como recursos normalizados. La división entre unos y otros viene dada no en función del usuario (el usuario en muchos casos es él mismo), sino por la complejidad de la intervención y por tanto se tipificará un recurso u otro en función de la metodología de trabajo, de la especificidad de las técnicas utilizadas (12-3-93).

La manera de ser del DAM y su posicionamiento frente al seguimiento influye en cómo se desarrollará esa intervención, los recursos que utilizará y su implicación en los mismos (12-3-93).

1.f) Estrategias de intervención.-

Cuando hablamos de estrategias nos referimos al conjunto de acciones situadas mediante una secuencia que se plantean para llevar a cabo la intervención y que están relacionadas con los objetivos que se pretenden conseguir (a veces se confunden objetivos y estrategias) (12-3-93).

Las estrategias son unas acciones que te indican como conseguir los objetivos (10-6-93).

A través de ellas nos planteamos "cómo" utilizar los recursos. Es importante este "cómo" porque si no lo que se hacía era una gran gestión para la utilización de recursos, pero sin la estrategia oportuna para la utilización de recursos (12-3-93).

Es connatural en el concepto de estrategia el concepto de secuencia en la utilización, en la mecanización de esas acciones de cara a conseguir unos objetivos (...) Así pues, jugar a fútbol es un recurso, ir al dispensario para someterse a un tratamiento de desintoxicación es otro recurso, aproximarlo al Casal de jóvenes del barrio o al centro cívico es otro recurso. Ahora bien, si se ponen en una secuencia estas definiendo una estrategia, para conseguir unos objetivos (10-6-93).

Las estrategias se refieren no sólo a la utilización de recursos, "actividades", sino a todo lo que hace referencia al complejo mundo de la intervención, desde la entrevistas, gestos, ... tono del discurso que puedas plantear al menor,

todo esto son estrategias como conjunto de actividades puestas de manera secuencial, por tal de conseguir unos objetivos marcados previamente (10-6-93).

1.g) Evaluación.-

Evaluar supone:

- verificar o no la hipótesis de trabajo planteada; de forma continuada has de justificar el planteamiento de los objetivos
- hacer una descripción de indicadores (fáciles de observar) de los objetivos que se han planteado (a lo mejor un indicador engloba varios objetivos), observándolos de forma sistemática para corroborarlos o no. En el caso de conseguir o no el indicador propuesto, se propone el cambio o reformulación del objetivo (12-3-93).

Así pues, revisando la hipótesis y si tienes apuntados indicadores objetivables, en cualquier momento del seguimiento (evaluación continua) puedes saber si la intervención tiene o no eficacia (12-3-93).

Registrar las variaciones sobre el programa educativo supone hacer una autoreflexión sobre el caso, ver los cambios que han habido y poder analizar la repercusión de estos.

La reflexión te aporta nuevas pautas de intervención: registrarlo te permite estar mejor situado delante del caso, te da más seguridad sobre tu posicionamiento ante la situación (3-5-93).

Lo que antes se llamaba registro de entrevistas ahora se llama anecdótico porque (...) no son sólo entrevistas con el menor y la familia, sino también alguna gestión, alguna información que te llega indirectamente del menor, o cualquier otro hecho, lo apuntas allá, no tienes dos registros, uno el que tú estas en contacto con el menor o la familia, y el otro informaciones periféricas, que a veces también son importantes para contrastarlas después con él (...) después de un período en el que analizamos el tema de los documentos, se acordó utilizar el documento del PEI (similar a éste) y poner dentro cronológicamente todas las hojas del registro de entrevistas (10-6-93).

En la práctica diaria esto no se hace, no me preguntes cuando sino cuando se habría de hacer. Supongo que se habría de hacer en el momento en que reflexionas metodológicamente, a la hora de elaborar el informe, que no pondrás los indicadores, pero sí que la constatación de los indicadores nos servirá para extrapolar una idea que traspasaras al informe (10-6-93).

Otra cosa es que hay semanas que bajas el nivel de registro de entrevistas y después lo has de hacer en base a la memoria que no a la disciplina de después de la entrevista recogerlo (10-6-93).

2) DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.-

2.a) Protocolo de observación.-

Sobre el caso F habían muchos datos, se ha recogido información de todos los descriptores, por lo que ha resultado fácil elaborar el protocolo de observación. La transcripción de lo observado es muy general, ya que el espacio "insuficiente" y limitado de la hoja de registro del PEI condiciona lo que puedas escribir. Los descriptores que se contemplan en el instrumento siguen un orden lógico (12-3-93).

El hecho de que hubieran muchos datos era debido a las intervenciones anteriores. No es que tuviera especiales características en el sentido que tenga más datos o más información por una actitud de colaboración del menor y de la familia, o por un intento de observación muy incisivo por parte del delegado (10-6-93).

2.b) Valoración.-

Momento evolutivo y crítico, menor inmaduro que ha obtenido el estímulo necesario para superar con seguridad y esfuerzo personal la etapa en que se encuentra. El menor ha sido objeto de sobreprotección por parte de sus padres, por lo que no ha recibido el control y normas necesarias. Le falta capacidad para estructurar un proyecto vital que le ayude a dirigir con finalidades claras la configuración de su personalidad (PEI: Primer planteamiento).

2.c) Hipótesis de trabajo.-

Si se potencia la relación familia-menor como un espacio en el que hace falta compartir, comunicar, aceptar mutuamente las ventajas e inconvenientes de la relación familiar, esta no se verá como un elemento de control y normas que limita.

La práctica de experiencias normalizadoras posibilitará la maduración del menor. (PEI: Primer Planteamiento).

2.d) Objetivos.-

A la hora de diseñar los objetivos, no se ha establecido una correspondencia directa entre descriptor y objetivo, como se plantea en el instrumento que estamos analizando, ya que hay objetivos que engloban a diversos descriptores (12-3-93).

Elaborar los objetivos que quieres conseguir es más operativo y eficiente que tomarlos de un listado de referencia, ya que al redactarlos (a partir de la reflexión

para cada caso y situación) son más concretos. En todo caso, el disponer de un listado de objetivos servirá, en algunos casos, para desbloquearte, al no saber como plasmar una idea (12-3-39).

Ofrecer estímulos no es el objetivo, es una estrategia, el objetivo es "Conseguir la participación del menor en actividades normalizadas" (10-6-93).

El objetivo sería "Mejorar cualitativamente el grado de tolerancia (ante el conflicto familiar con el menor) y aceptación (aceptación positiva de la realidad, por tal de que los conflictos puedan ser superados) en las relaciones familiares". Sería un objetivo escrito un poco genéricamente, después habría que marcar recursos, ... (10-6-93).

El objetivo es que cuantitativa y cualitativamente se den más comportamientos y conductas positivas desde el punto de vista social que no aquellas disociales, así de general. Este sería el planteamiento en forma de objetivo de esto: "Conseguir un grado superior de comportamientos y conductas positivas al de conductas desviadas" (10-6-93).

2.e) Recursos.-

El recurso aquí sería la triangulación de pactos o de acuerdos entre las tres partes aunque el objetivo entonces era llegar a un grado de tolerancia o disminuir el grado de intolerancia, y ahora es mejorar este grado de tolerancia. Como recurso sería la entrevista y el pacto triangular: familia-menor-DAM (10-6-93).

El programa 3X5 sería un recurso estratégicamente definido (...) Se ayuda a este cambio de actitud ante los conflictos, con esta intervención en grupo, que se ha hecho una vez y que después quedó pendientes de valorar la conveniencia de continuar haciéndolo y la forma (10-6-93).

Cómo recurso se contempla la asistencia del menor a una escuela taller (PEI: Primer Planteamiento).

No se planteaba como objetivo la recuperación del currículum escolar, ... Lo que se planteaba en esta línea, en esta segunda fase del seguimiento (fase intermedia), era el tema laboral. Ha habido intentos en el campo escolar: maestros de refuerzo escolar, escuela de adultos, academia, pero eran intentos que fracasaban al cabo de un mes. Este curso se planteó (después de unas manifestaciones de él) la posibilidad de empezar F.P., pero era más una ilusión de un día que una voluntad firme (10-6-93).

Como recurso: premios, mediante estímulos concretos, verbales y/o materiales que confirmen los comportamientos positivos, no castigando, sino negando comportamientos negativos (10-6-93).

2.f) Estrategias de intervención.-

"Reforzar y premiar las conductas positivas y comportamientos, negando aquellos desviados" ... lo que planteas como objetivos realmente es una estrategia. Reforzar no es un objetivo (10-6-93).

El retorno clarificador ante sus manifestaciones de cambio habría que interpretarlo en la medida que el menor mejora su autopercepción en el sentido de que está superando una situación que le era desagradable anteriormente, a través del refuerzo que se le está dando y la práctica de actividades normalizadas (10-6-93).

En cuanto a estrategias, a lo mejor la estrategia sería la confirmación de los acuerdos triangulares, no mejor el seguimiento de los acuerdos. Si marcas como un recurso para mejorar el grado de tolerancia las entrevistas bilaterales, mediante pactos, acuerdos y orientaciones que obligan a las tres partes, la estrategia sería el mecanismo para garantizar que estos acuerdos se lleven a término, a la práctica (...) de alguna manera una actitud ha de cambiar después del acuerdo o compromiso que has tomado anteriormente. Es decir, el seguimiento permanente de los acuerdos pactados, de manera triangular, para conseguir el objetivo (10-6-93).

Cómo estrategia, esto: ofrecer estímulos y propuestas para determinar centros de interés que sean normalizados (10-6-93).

2.g) Evaluación.-

Un buen indicador evaluativo de esto sería la constatación de la aplicación de estos acuerdos o compromisos tripartitos (10-6-93).

Es cuestión de coger los objetivos y ver que indicador se puede marcar de cada uno de los objetivos (...) Por ejemplo, del objetivo "Conseguir un grado superior de comportamientos y conductas positivas al de conductas desviadas", sería un indicador observar la iniciativa (...) El indicador de este objetivo podría ser de tipo cuantitativo, pero seguro que después no se aplicaría, es mucho trabajo catalogar todas las conductas y comportamientos positivos, por tanto habríamos de quedarnos con una valoración más global, con un indicador más general: constatación de nuevas actitudes positivas y la anulación de conductas negativas (10-6-93).

De algún indicador evaluativo, de este posiblemente, habrías de construir una ficha para anotar cuales son los comportamientos positivos, cuáles los negativos, en cuantas ocasiones se da ... una actitud de tolerancia ante una provocación por parte de uno de los miembros de la familia, en cuantos momentos explota la intolerancia ante la incomunicación, ... (10-6-93).

Cómo indicadores evaluativos se señalan:

-Area familiar:

- .Índice de angustia o tolerancia con que se vive el conflicto
- .Predisposición y actitud hacia los lazos afectivos
- .Implicación del padre
- .Aceptación del menor de las limitaciones (normas) familiares

-Area del menor:

- .Constatación de actitudes positivas y eliminación de actitudes negativas
- .Grado de compromiso ante los pactes bilaterales o triangulares que se hayan establecido (PEI: Primer Planteamiento)

3) ACCIÓN DESARROLLADA.-

3.1) El proceso de intervención.-

Cuando se inicia el estudio, la investigación, se confirma oficialmente el acuerdo de medida, todo y que anteriormente había habido intervenciones cautelares más cortas: libertades vigiladas cortas, una observación en medio abierto, alguna exploración del Equipo Técnico al Juzgado. En aquel momento todavía se podían adoptar medidas cautelares previas al juicio, en el momento en que salió el juicio empezó el seguimiento oficialmente. Habían dos sentencias: una se le computó por el tiempo que había estado cautelar, la otra empezaba en aquel momento (10-6-93).

3.2) Situación personal y familiar del menor.-

Se saben inicialmente cuáles son los problemas, así como porque se dan, cuál es su origen, la causa. En este caso encontramos como causas de la problemática:

- las relaciones intrafamiliares
- el momento evolutivo
- el fracaso en cualquier actividad normalizada y/o en la relación con los diferentes agentes socializadores: escuela, familia, grupo de amigos "normalizados" (3-5-93).

En este momento del seguimiento ha habido una situación de crisis que ha provocado una reestructuración del planteamiento inicial: el menor ha ingresado una semana en prisión. En torno a este momento de crisis ha habido un cambio que ha supuesto:

- que el menor se ate más con la familia
- la concienciación-responsabilización de la familia ante la situación, dejando de lado la sobreprotección que antes se daba (3-5-93).

3.3) El programa educativo individualizado.-

Valoración que hacen del seguimiento:

-el menor: en un principio ha habido una aceptación superficial. La intervención del DAM no ha supuesto cambios. El menor "toleraba" la presencia del DAM, pues en ningún momento ha habido un rechazo manifiesto;

-la familia: responde a la nueva tipología de familias de los casos que llegan a Justicia Juvenil (familias bloqueadas); ven al DAM como un profesional al que hay que agradecer sus servicios.

El hecho de que el menor haya ingresado por un breve período de tiempo en prisión, ha supuesto que se diera un fortalecimiento de las relaciones establecidas entre familia-menor-DAM;

-el DAM: en un principio se caracterizaba el seguimiento por la inmadurez del menor, por la falta de proyecto vital. Ahora el menor esta madurando un poco a "golpes", entre hecho delictivo y hecho, pero el menor tiene elementos para saber en qué consiste madurar positivamente y, por tanto, ha de decidir. Se encuentra en un momento crucial en que puede dirigirse hacia la integración. Se está trabajando su entrada a la Escuela Taller de Valls, el aprendizaje laboral puede ser el detonante para una maduración progresiva;

-otros profesionales: participan en el caso varios abogados, ya que el joven tiene varias causas pendientes. De entre ellos hay un abogado de oficio muy implicado con la familia y que también colabora con el DAM. Este abogado ha participado en un forum sobre el tema de las causas jurídicas, en el que han participado otros jóvenes compañeros del menor, que aquel día no pudo participar porque había ingresado en prisión (3-5-93).

Volviendo al PEI en el segundo momento se daba una situación de crisis que producía una serie de cambios que habría de quedar reflejada en este segundo momento o fase (10-6-93).

Cómo objetivo se apunta "atarse más con la familia" (por parte del menor), por parte de la familia "responsabilizarse ante la situación", dejándose a parte la sobreprotección que se daba antes (10-6-93).

Otro objetivo concreto, bastante más concreto, es el cambio de esta actitud sobreprotectora y a la vez impotente ante la situación del menor, por una actitud más responsabilizadora, que continua siendo un objetivo descrito de manera bastante genérica(10-6-93).

Ha fallado el recurso laboral, la escuela taller. Se había explicado, de una manera muy general (a la escuela taller) porqué se intentaba que el menor participara de este recurso:

- los ingresos a prisión que había tenido últimamente
- el proceso de fracaso sistemático en todas las

actividades normalizadas, y que precisamente donde tenía más dificultad era en el momento del acceso, o sino hacía falta confirmarlo, si la dificultad estaba en el momento del acceso y después era capaz de mantenerse. Esto no lo sabemos, proque siempre ha fallado en este momento (...)

Había una o dos plazas, se presentaban cinco o seis, el menor estudió un poco. La parte teórica la pasó justa, pero la parte práctica no la superó (...)

Curiosamente, al cabo de tres días, nuevas reincidencias del joven en cuestión e ingreso a prisión (...) Sensación de fracaso, de no haber aprobado, ... (10-6-93).

3.4) Experimentación del PEI.-

El proceso de programación es diferente en función de la fase en que se encuentren los casos. Así con los casos en fase inicial (en los que se programan objetivos más "intuitivos") se ha de describir lo que se está haciendo (la progresión que se hace en el tiempo); en los casos en fase intermedia y/o fase final (en la que se apuntan objetivos más operativos), lo que se ha de describir es lo que se ha ido haciendo (26-1-93).

En la fase inicial de un seguimiento te centras más en la observación y formulación de objetivos; en la fase de seguimiento, como es el caso de estudio (caso F) te centras más en los recursos y estrategias que utilizarás para llevar a cabo la intervención, y en la fase final se describe lo que se ha ido haciendo (12-3-93).

La intervención es dinámica, pero a partir de una base, de un punto de referencia, se puede después con el tiempo, ver y comprobar como se ha ido modificando y reestructurando el programa (26-1-93).

Lo que está claro es que sobre la técnica (el PEI) no hace falta discutir, sobre lo que hay que discutir es sobre el contexto en el que nos encontramos (29-6-93).

En el campo social es muy difícil llegar a una sistematización metodológica por problemas de espacio, tiempo, material didáctico. La complejidad de este campo supone una complejidad en cuanto a la metodología de trabajo que se utiliza. El profesional de este campo se encuentra más cómodo en un nivel más general, abstracto, que en un nivel más concreto; es decir, cuando se concreta la intervención para dar respuesta a un conjunto de objetivos (12-3-93).

Es muy interesante que una persona de fuera, que conoce el tema, pueda aportar de una manera objetiva interpretaciones sobre la metodología de trabajo (3-5-93).

La finalidad de la investigación no es profundizar en aspectos de contenido, sino en aspectos más estructurales, de forma, de metodología de trabajo (3-5-93).

El problema es como hacerlo, encontrar el mecanismo que te obligue a mantener este rigor metodológico (10-6-93).

Aquí (refiriéndose a la hoja de registro del PEI), has de traspasar lo que tienes recogido en el registro anecdótico, que siempre es un volumen, porque siempre es más narrativo lo que está pasando día a día (10-6-93).

Dos concepciones de lo que ha de ser el PEI:

-habría de ser una compilación exhaustiva de toda la información que tienes sistemáticamente: en un punto se pone toda la información, en otros se valora, en otro se plantea la hipótesis, en otro el trabajo a hacer, a través de unos objetivos, estrategias, ...

-o bien es la síntesis, compilación de información, de información que puedas tener pero que no toda es suficientemente significativa como para que por sí sola tenga un valor intrínseco (10-6-93).

No hay dos estilos iguales de registrar, valorar y manifestar el trabajo, a través de documentos, sea el registro anecdótico sea el PEI, dossier o informe (10-6-93).

Sistematizar la intervención, utilizar estos instrumentos, servirá como pauta para orientar la intervención, pero no como una forma de planificar la intervención, como el objetivo propio de la intervención (10-6-93).

No podemos caer en el error de que un rigor excesivo en la planificación sistemática de la intervención saque peso específico a los objetivos de la intervención. No podemos estar diez horas preparando una entrevista y que la entrevista después dure media hora, en nuestro trabajo (en otros a lo mejor sí), tal vez es mejor pasar seis horas con el menor, y dedicar tres horas a recoger la información y planificar las próximas seis horas (10-6-93).

Por ejemplo, a la gente del mundo sanitario le resultaría difícil hacer un informe, y hacen las historias clínicas: una hoja donde se registran los datos personales y una segunda hoja de registro anecdótico, y cuando han de hacer un informe después de una intervención, es exhaustivamente descriptivo: paciente con tantos años, sintomatología tal, intervención - el nombre técnico de la intervención que se ha hecho-, e indicaciones postoperatorio. En nuestro terreno esto no es fácil de hacer. Ha habido intentos de construir una especie de modelo (...) Hemos de tener en cuenta que es una profesión muy joven y no se si se podrá nunca llegar a plantear un rigor científico como en otros campos se está dando; qué esto no saca que hayan esfuerzos de profesionalizar, sistematizar, encontrar la metodología apropiada y eficaz a los objetivos que planteemos, etc. (10-6-93).

El esfuerzo que estamos haciendo en este caso se podría hacer en una supervisión metodológica, entrar más a fondo en el caso, en tu actitud y relación ante el caso (10-6-93).

Antes en la supervisión metodológica, uno de los DAMs explicaba un caso y los otros escuchaban, y un supervisor de fuera daba orientaciones sobre la forma de intervenir en un caso, que normalmente el caso que se presentaba era difícil, y angustiaba mucho al DAM. Actualmente el supervisor hace que todos se impliquen y participen en la supervisión (10-6-93).

Puntualmente he utilizado el material que se había pasado para la elaboración del programa de intervención, para buscar una idea, cuando no te salían las palabras y lo has consultado para ver si encuentras la idea (10-6-93).

Como delegado, con alguna diferencia en algún caso, me marque, ahora hace un año, la construcción del PEI en todos los casos, un expediente donde tengo todos los datos: tengo el PEI, registro anecdótico, copia de todos los informes, y otros documentos y me ha ido bien como objetivo profesional (10-6-93).

La utilización de esto, la valoro como positiva y necesaria, lo que encuentro a faltar es la estrategia para realmente hacerlo ... (10-6-93)

No se hasta que punto nos hemos de encorsetar todos tanto en el método, que perdamos un poco la perspectiva cotidiana de otros trabajos como es el contacto con los menores. Esto supone esfuerzo, muchas horas de "despacho", y los Delegados somos poco disciplinados en horas de "despacho", y no se si lo hemos de ser más. Al fin y al cabo, a lo que se ha de rendir cuentas es al grado de consecución de los objetivos (10-6-93).

Si un delegado no registra las entrevistas pero tiene una intuición mental para marcar objetivos, y una espontaneidad en que su acción diaria va persiguiendo estos objetivos y los consigue ... que registre otro (10-6-93).

4) COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS.

Básicamente en esta fase de seguimiento del caso se formulan objetivos relacionados con el tema laboral, de las relaciones familiares y el tema de la integración social.

Se plantea la participación del menor en actividades normalizadas, concretamente en una escuela taller, pero el menor no superó las pruebas de acceso por lo que no pudo integrarse a éste recurso.

A nivel social se intenta potenciar actitudes positivas, pero el ingreso del menor en prisión hacen que este objetivo no se consiga. Pero por otra parte este hecho tiene repercusiones positivas a nivel familiar. A este nivel se plantea mejorar las relaciones familiares; el ingreso en prisión supone que la familia deje de lado la actitud sobreprotectora y que asuma una actitud más responsable, y a

su vez que el menor se ate más a la familia, elementos estos que se contemplarán posteriormente como objetivos a potenciar y reforzar.

En cuanto al diseño del programa se ha utilizado puntualmente el material; el DAM dispone de sus propias pautas y le resulta más fácil hacer un informe que un PEI, ya que el primero es más descriptivo y se adecua más a su estilo de redacción, de elaboración de la información.

Tipología de casos que actualmente llega a Justicia Juvenil.

El caso objeto de estudio, caso F, tiene un perfil diferente a los típicos de Justicia Juvenil, denominándose a esta nueva tipología "familias bloqueadas". Se da cuando se da una situación familiar en la que se establecen pocos vínculos y escasas relaciones cualitativas entre los diferentes miembros (12-3-93).

Proyecto 3X5: son un grupo de jóvenes que pertenecen a un cultura que busca su definición fuera de la normalidad (...). El único sitio donde se sienten seguros es el grupo, donde se sienten identificados con una serie de valores. Uno de los jóvenes de este grupo sí que entiende la cultura del trabajo, en cambio los otros tienen una cierta tranquilidad económica, siempre han tenido lo que han querido y no han visto el trabajo como un medio para independizarse. No ven el conflicto en la familia, en las relaciones, como un motivo para independizarse. Hay un rechazo a las normas, pero no a la familia. Hay en estas conductas un componente de aventura, para vivir, no para profundizar en conductas más marginales. Llegará un momento en que el equilibrio lo dará una chica o una situación laboral y también dependerá de las características personales, influencias y experiencias vividas (3-5-93).

Diferencia entre el informe de seguimiento y el PEI.

El informe es el documento donde se analiza el caso, lo reprogramas o te replanteas la evolución del mismo (10-6-93).

Cuando has de redactar el informe es el momento en el que haces el estudio y la valoración de toda la información que tienes. Los apartados del informe de alguna manera ya te permiten sintetizar la información con el objetivo de que sea una información fácilmente inteligible por parte de quién lo ha de leer. Pero yo pienso que tiene otro objetivo, más que ser inteligible por parte del Juzgado, que sea o pueda verse como instrumento sincrónico del seguimiento, es decir, en aquel momento la información que tenía era esto, la valoración que se deriva de aquella información era esta, la hipótesis que me planteaba a partir de esta información era aquella, ... y los objetivos que me planteaba eran estos (10-6-93).

Yo pienso que tanto el informe como el PEI han de ser documentos síntesis, instrumentos que por fuerza han de ser sintéticos. No puedes utilizar un instrumento que sea tan complejo como el volumen de información que tienes. Se ha de hacer el esfuerzo en la cabeza, pero de alguna manera se ha de extrapolar las conclusiones de aquella información a unos descriptores, y una valoración que te permita centrar y marcar actividades de todo el volumen de información que tienes (10-6-93).

Si en los informes no hay irregularidades entre los intervalos de redacción, creo es un instrumento casi, casi perfecto (...); el PEI tendría más valor en tanto y en cuanto es un instrumento de trabajo que te ha de facilitar el trabajo y el informe tendría más valor administrativo (...). Lo que pasa es que me he encontrado con la dificultad de que utilizas el PEI, lo llenas, te sirve como motivo de reflexión en aquel momento, antes de redactar, pero después el seguimiento continua cronológicamente, continúan pasando cosas.

En el registro de entrevistas sintético traspasas al papel las valoraciones o conclusiones más significativas de aquel contacto, gestión o entrevista (...). Lo que encuentro a faltar o dejo de hacer es el contraste de toda esta nueva información que va llegando, nuevas valoraciones que van llegando, con lo que planteabas un mes, dos o tres meses antes (10-6-93).

Cuando has de volver a hacer un informe coges el informe anterior, repasas si es necesario repasar, normalmente ya lo tienes en la cabeza, cuáles son las variables más importantes de aquel seguimiento y recapitulando un poco el informe anterior y añadiendo mentalmente los sucesos o cambios que se han producido, tienes ya perfectamente elementos suficientes para hacer un informe nuevo en todos los sentidos: ampliando información objetiva del caso, replantear la valoración que hacías, cuestionarla o confirmarla, lo tienes en la cabeza y lo tienes con el apoyo de un registro anecdótico (10-6-93).

El momento de redacción del informe es junto con la supervisión metodológica el momento de reflexión general y exhaustiva del caso (10-6-93).

Si se utiliza o no el PEI o no es tanto una cuestión de disciplina sino una cuestión de decir si ya tengo un método que más o menos me va bien, no es que me interese mucho haber de probar con otro, que no supone cambiar por otro sino ampliar, aunque el informe continuará siendo el mismo (10-6-93).

Tengo más facilidad y me siento más cómodo cogiendo la pauta del informe y redactar según la pauta del informe, que el esfuerzo de síntesis que entiendo me obliga el PEI. El informe es más descriptivo, narrativo, igual es una cuestión de condiciones de redacción, tengo más habilidad, por formación ... (10-6-93).

Sobre la temporalización de las medidas.

A nivel metodológico cuando has de programar una intervención, para la consecución de unos objetivos, has de contar con una serie de variables que condicionan la consecución de aquellos objetivos, y una de esas variables determinantes es el tiempo que tienes para intervenir. Esto es necesario, no te puedes plantear los objetivos sin tener en cuenta la variable tiempo. Porque has de programar objetivos alcanzables en un plazo de tiempo, porque sino no son objetivos correctos (10-6-93).

Supone un entorpecimiento, porque muchas veces, por la situación del menor, difícilmente se pueden conseguir los objetivos planteados cuando has de tener en cuenta la variable tiempo, que es necesaria y no podemos obviar (10-6-93).

La planificación del área familiar y la planificación del área del menor.

No se ha de separar la planificación del área familiar y la planificación del área del menor. La familia la utilizas como instrumento de intervención. Tú objeto es intervenir con el menor, a este menor le envuelve una circunstancia, y esta circunstancia esta provocando que el menor tenga los déficits que tenga. Por tanto tu objetivo siempre será la mejora de las cualidades, de la situación educativa de ese menor.

Pero difícilmente puedes intervenir con él, sino estas interviniendo a la vez en esta circunstancia que le envuelve. Evidentemente en la mayoría de los casos el nivel que tiene un peso más específico en la situación de aquel menor, es el nivel familiar. Por tanto, necesariamente has de intervenir con la familia como instrumento para conseguir el objetivo que es el menor (10-6-93).

El Programa "3X5".

El proyecto está pendiente de replanteamiento, porque diferentes variables han provocado el rompimiento de la regularidad del proyecto: ingresos a prisión de algún menor, una aparente desmotivación por parte de los menores; hubo una etapa en que los menores estaban bastante animados (cuando al acabar la primera fase del seguimiento, se consolidó el grupo con una excursión a la nieve). Ahora venía el momento de empezar a poner contenidos, hubo un encuentro o dos más para definir los contenidos, en cuanto a forma y en cuanto a contenidos, que hemos de hacer, si hemos de hablar, hemos de ir a merendar, al cine, ... de que hemos de hablar, acabamos hablando de un tema que de un listado que ellos habían propuesto, parecía prioritario, era el tema del proceso judicial, proceso penal, y después de esto ser volvió a convocar al grupo. Volvieron a haber ingresos en prisión aquella semana (...) y, ha quedado como un tema a replantear: qué hacemos. Además se ha dado como una especie de

disgregación del grupo: alguno se ha separado bastante del grupo, a partir de la relación con una chica centra sus relaciones con una compañera ... No se, hace falta que lo valoremos. Yo creo que hay otras variables. Puede ser, es muy interesante, pero es muy difícil arbitrar alguna cosa desde aquí que realmente tenga incidencia con los menores. Es complicado por varios motivos: no dejamos de ser sus delegados, cada uno de ellos tiene un registro, una imagen de su delegado: el que me da la paliza, que me amenaza, al que le tomo el pelo, que se me hace pesado y me escapo como puedo, ... Cambiar este rol es difícil y no es cambiar el rol de un Delegado respecto a todos, sino cada menor respecto a su DAM. No controlamos tampoco como ellos se traspasan la opinión que cada uno tiene de sus respectivos DAM, tampoco pues se puede trabajar este aspecto.

No es una banda, son amigos naturales, de grupo, pero no son los únicos amigos de grupo. Hay como 14-15 jóvenes que frecuentan habitualmente actividades, hechos delictivos, juergas, ..., claro ¿qué hacemos nosotros o qué incidencia tiene, o qué freno tiene o que ...? Por casualidad o coincidencia tres o cuatro tienen un DAM, marcan una línea de actividad y de acción de espacio común, al margen del resto del grupo.

Y por último, la reacción última, ver ¿cuál es el grado de incidencia último que tiene el DAM (...) ante la compleja situación de este menor, a partir de nuestra intervención? Todo esto se ha de poner encima la mesa y hemos de valorar, para ver si parece necesario continuar, al menos que se pueda hacer una valoración de la iniciativa, más que un proyecto es una iniciativa para ver si realmente puede ser útil, recuperable o no (10-6-93).

El Delegado de "Suport tècnic".

Las funciones de este delegado son de: planificación, formación, documentos, apoyo técnico, ... Es una colaboración técnica para la organización de proyectos, programas, evaluaciones, estudios, investigaciones, gestión de recursos, ... facilitar al DAM que disponga de recursos y de técnicas para optimizar los seguimientos. No responde a lo que han de hacer sino dar instrumentos de cómo han de hacer el qué, de manera experimental durante seis meses (...) Se hará sólo experimentalmente en Tarragona, ni en Lérida ni en Gerona. (10-6-93).

ANEXO Nº 24 : CATEGORIZACIÓN DEL DAM Nº 3.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CATEGORIZACIÓN DEL DAM nº 3

1) PLANTEAMIENTO INICIAL.-

1.a) Protocolo de observación.-

Es muy importante tener mucha información sobre el caso, recoger abundante información para hacer una interpretación, una valoración, un pronóstico (10-3-93).

1.b) Valoración.-

A partir de la información que se contempla en los descriptores, haces la interpretación de los datos y apuntas cuáles pueden ser las orientaciones y la intervención; es muy importante hacer la valoración (10-3-93).

1.c) Hipótesis de trabajo.-

Las hipótesis de trabajo se formulan a partir de las posibilidades que plantea el caso, las necesidades ya se irán cubriendo a medida que se interviene. (10-3-93)

El hecho de que las medidas sean temporalizadas te obliga a trabajar cosas muy concretas. Así, por ejemplo, cuando la duración de la medida es muy corta (entre seis y nueve meses) hace que te centres en las necesidades que plantea el caso (10-3-93).

1.d) Objetivos.-

A través de la formulación de objetivos hacemos una previsión, orientación de cual ha de ser la intervención, de qué se quiere conseguir, posteriormente haremos las reformulaciones necesarias (10-3-93).

Se han de plantear objetivos a largo, medio y corto plazo. El tipo de objetivos que se escojan cuando se plantea la intervención dependerán de las características y situación en la que se encuentra el menor (10-3-93).

1.e) Recursos.-

La participación directa del DAM en el recurso permite observar, ver cómo se relaciona el menor (...). Pero si son actividades organizadas exclusivamente desde Medi Obert a veces se crean situaciones forzadas: aunque el menor conozca a alguno de los menores que participan en la actividad, porque son de su zona o porque han coincidido en otra actividad, se puede dar la situación de que no puedas observar como interactúa con los demás, ya que el menor no se "destapa" como lo haría en su grupo natural (10-3-93).

1.f) Estrategias de intervención.-

Habitualmente cuando planteas la intervención, lo que haces, normalmente no lo reflejas por escrito, ni te planeas cómo lo haces, ni que acciones desarrollarás para llevar a cabo tus objetivos. La forma de ser del DAM influye en la forma de posicionarse ante la intervención (10-3-93).

1.g) Evaluación.-

Hacer la evaluación del seguimiento consistirá en ver cuáles son los objetivos que se plantean al inicio del seguimiento, ver como han evolucionado y si:

- es necesario reformularlos
- aún son vigentes (se están trabajando)
- no son vigentes (ya se han conseguido)
- hay objetivos nuevos (se formulan por primera vez)

A través de la evaluación haces una revisión del Programa Educativo Individualizado: te paras a reflexionar sobre el caso haces la valoración de como va el seguimiento, hablas con el menor, registras las entrevistas y haces una valoración dinámica sobre el proceso y, si es necesario, haces una reformulación de los objetivos (10-3-93).

Siempre que puedo hago el registro de entrevistas, creo que todos los DAMs lo utilizamos, que es una hoja sencilla pero que te da margen para ir introduciendo los cambios que vas observando, si hay cambios significativos. En casos complicados, vale la pena escribirlo todo porque hay multitud de detalles que si no los vas apuntando, en un momento dado entras en la dinámica del caso y pierdes la perspectiva (20-7-93).

2) DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.-

2.a) Protocolo de observación.-

No se contemplan muchos descriptores en el área familiar, ya que ésta no tiene significativa importancia en el seguimiento, la familia desde hace tiempo no cuenta para el menor. Cuando se habla de la dinámica familiar, se habla de "la culpabilización de un miembro de la familia a otro", es decir, la relación que se establece entre los diferentes miembros del núcleo familiar: madre-hijo mantienen una relación de amor-odio, denuncias mutuas; el padre no vive con la madre y siempre se ha mantenido al margen (10-3-93).

2.b) Valoración.-

Se trata de un joven inmaduro, por lo que haría falta trabajar con objetivos adecuados para su edad, pero a la vez realmente abordables (PEI:Primer Planteamiento).

2.c) Hipótesis de trabajo.-

Se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- si se favorece la autoreflexión sobre la propia persona, se conseguirá que el joven actúe más coherentemente y mediante expectativas realistas

- realizando un seguimiento muy estrecho de la actividad laboral del menor, podemos conseguir que asuma todo lo que comporta el mundo del trabajo (PEI: Primer Planteamiento).

2.d) Objetivos.-

En este caso, caso I, se han planteado objetivos de tipo actitudinal, interesa fomentar y trabajar actitudes (10-3-93).

En relación a la capacidad de reflexionar, escuchar y hablar, se plantean los siguientes objetivos:

- "Aprender a conversar y dialogar con los otros"
- "Reflexionar sobre la propia situación" (PEI: Primer Planteamiento)

Refiriéndose a las relaciones con el entorno, a las conductas e intereses del grupo que le rodea (Residencia Coll de l'Alba), se plantea el siguiente objetivo:

- "Desvincular al menor de grupos que puedan entorpecer su proceso de autonomización" (PEI: Primer Planteamiento); es decir, se intenta fomentar su

desvinculación con la residencia Coll de l'Alba (10-3-93).

Respecto al grado de autonomía, iniciativa y responsabilidad a conseguir por parte del menor, se proponen los siguientes objetivos:

- "Conseguir una mayor responsabilidad del joven en el plan de intervención"
- "Conseguir que tome decisiones responsables"
- "Desarrollar una coherencia del joven en sus actos"
- "Consolidar la integración en el lugar de trabajo, tomar consciencia de las responsabilidades que implica tener un lugar de trabajo" (PEI: Primer Planteamiento)

Se intenta trabajar también el tema de las aptitudes y de las actitudes respectivamente:

- "Tomar consciencia de las propias potencialidades y limitaciones"
- "Desarrollar actitudes de responsabilidad y cooperación en las relaciones interpersonales" (PEI: Primer Planteamiento)

2.e) Recursos.-

La implicación del DAM en el recurso depende de una serie de circunstancias. Por ejemplo, en el caso del recurso residencial Coll de l'Alba, que se encuentra en la zona de intervención del DAM y debido al número significativo de menores participando en él, la implicación del DAM en el recurso es muy alta, ya que hace de puente entre el centro y la familia. El DAM participa en reuniones de coordinación para orientar el seguimiento y que haya una coordinación entre los profesionales de otros recursos en los que participa el menor (escuelas, ...).

La coordinación con los diferentes recursos permite ver cómo funciona el menor, conocer cómo es, qué hace, cómo responde, ... En esta caso, caso I, se intentan buscar recursos normalizados (actividades deportivas, ...) (...) y especializados (residencia Coll de l'Alba, ...) (10-3-93).

El lugar actual de trabajo también se contempla como un recurso institucional y cómo recursos personales se apunta el DAM y el educador-tutor del centro residencial Coll de l'Alba (PEI: Primer Planteamiento).

2.f) Estrategias de intervención.-

En el caso I se plantean estrategias para las diferentes fases del seguimiento, aunque se trata de un caso de finalización se da también una situación inicial: su internamiento en la residencia "Coll de l'Alba" de Tortosa.

Estrategias:

- Fase inicial:
 - .Aproximación vinculante al Coll de l'Alba
 - .Autoexploración
 - .Autocomprensión
- Fase de seguimiento:
 - .Confrontación, el DAM promueve la reflexión
 - .Autocrítica (él ha de definir ...)
- Fase final:
 - .Inyección de perspectivas

En la fase final también se prevee como llevar a cabo la derivación, hacia qué recursos y profesionales se puede orientar al menor. Se habla con el menor de las posibilidades que tiene, expectativas, ... (10-3-93).

2.g) Evaluación.-

En este caso concreto, cuando estaba en Coll de l'Alba, la evaluación se hacía coordinada con el centro, en las reuniones de equipo semanales donde participan los delegados del sector y se va comentando, por ejemplo, la integración del joven al centro, es decir, tanto su relación con el educador tutor, como el seguimiento de las orientaciones que se le puedan dar y la adaptación del menor a la dinámica y normativa del centro. En este sentido decir que el menor ha utilizado el centro como si fuera una pensión, más que adaptarse al Coll de l'Alba, adaptó Coll de l'Alba a él. Se dió una integración, pero entre comillas (20-7-93).

3) ACCIÓN DESARROLLADA.

3.1) El proceso de intervención

Se acordó la asistencia voluntaria, medida de tipo administrativo, a raíz de la demanda de ayuda, por parte del menor, ante la situación de abandono que sufría por parte de su familia. Fue internado voluntariamente a la residencia "Coll de l'Alba" de Tortosa (10-3-93).

Anteriormente el menor había estado bajo medida judicial: Libertad Vigilada e internamiento en centros. Debido al rechazo que la familia manifestaba hacia el menor se generaban sucesivos conflictos (10-3-93).

3.2) Situación personal y familiar del menor

Antes de que el joven cumpliera los 18 años (a los 18 años había de salir de Coll de l'Alba) se miró la posibilidad de algún otro centro, centros para jóvenes a partir de 18 años, que no tienen recursos familiares, ni económicos, ni nada.

Habían dos opciones:

- por una parte un centro del tipo Obinso (Barcelona), Salesianos (Lérida), y

- por otra, la alternativa que "se montara la vida él".

Se optó por esta última opción: vive solo, trabaja, y ... se va saliendo (20-7-93).

Se ha estado y se está al lado de él, dejándole las cosas claras: "eres tú el que ha de pagar el piso, no yo" (...). Tiene muchas capacidades, ha sido "nómada" institucionalmente hablando, pero es capaz de llevar una vida sedentaria (20-7-93).

Han habido dificultades, discrepancias en cuanto el joven había de pasar de la reflexión a la planificación, a la acción (20-7-93)¹.

Se le ofrecen recursos pero él fracasa. En un principio no se da cuenta de lo que le perjudica su actitud, no sabe donde están los límites, aunque después lo reconoce (11-5-93).

Estas dificultades se han resuelto, y más que los profesionales, las ha resuelto el propio joven(20-7-93).

3.3) El programa educativo individualizado

Como el joven se va espabilando y parece que cada vez va siendo más coherente, el seguimiento que se hace es de acompañamiento y de refuerzo. No es un seguimiento intensivo, sino de refuerzo positivo: "esto va bien, ves con cuidado" ..., como una cosa más afectiva (20-7-93).

La valoración del seguimiento es positiva, el menor muestra una buena disposición para cumplir el programa de seguimiento. Se ha diseñado un programa con unos objetivos y estrategias para trabajar el comportamiento del menor (desangustiarlo ante la frustración, trabajar la estabilización y permanencia en el puesto de trabajo, trabajar el tema de las relaciones interpersonales, ...) (11-5-93).

El seguimiento finalizará cuando el menor encuentre un trabajo, más o menos estable, cuando se haya consolidado la estabilidad laboral del joven (11-5-93).

¹ Es lo que Feuerstein (citado por Marínez, 1990) llama comportamiento espontáneo: la espontaneidad afecta a diferentes niveles de funcionamiento: los intereses, los objetivos, la actividad ..., que si son espontáneos se contraponen a los comportamientos regidos por la inhibición o el bloqueo.

La valoración que hacen otros profesionales, en este caso los educadores del Coll de l'Alba, no es tan positiva: el menor se integró rápidamente al centro, pero utilizaba el centro como si fuera una "pensión", no llegándose a conseguir que el menor se implicara en su proceso (11-5-93).

El joven no se adaptó a una dinámica, a una regularidad, para él lo importante era sobrevivir, y para ello llevaba a término una dinámica de supervivencia: ir haciendo, trabajar en función de lo que necesitaba, cumplir lo mínimo y pasar de todo (11-5-93).

La salida del centro es para romper esta dinámica, al joven se le justifica que dado que ya había cumplido la mayoría de edad y al cambiar el centro de ubicación, en el nuevo lugar no hay espacio suficiente. Se decide que lo mejor es que busque un piso y se instale por su cuenta. A los pocos días el joven encuentra un piso, y trabaja unas horas con un agricultor para poder sustentarse económicamente (11-5-93).

En un principio el menor la vive negativamente: pensaba que lo habían echado del centro. Posteriormente, analizando la situación, se da cuenta que había sido con la finalidad de que fuera adquiriendo una autonomía personal. El menor, a medida que pasa el tiempo, va valorando positivamente la intervención (11-5-93).

A partir de esta valoración se plantea la siguiente hipótesis:

-si se plantean objetivos abordables y el joven los va consiguiendo, mejoraremos su nivel de autoestima positivamente y así accederá con más facilidad a abordar objetivos más importantes y a largo plazo (PEI: segundo momento).

Los objetivos planteados al inicio del seguimiento, cuando el joven entra en el Coll de l'Alba, se han ido consiguiendo (11-5-93).

El que haya unos objetivos más concretos en el segundo momento responde a la situación concreta del joven, de demandas, de ir a hablar con él, ... todo y que continúan habiendo de generales, como ahora los que corresponden a las características personales (PEI: Segundo Planteamiento)

-formación de criterios adecuados a su edad y situación
-potenciar la autoresolución de sus problemas
-potenciar la autogestión de los trámites necesarios para su desarrollo
-desarrollar una coherencia del menor en sus actuaciones (es lo que apuntábamos antes del paso de la reflexión a la actuación; de esto hay un desglosamiento más concreto):

.elaborar un listado de objetivos (trámites, gestiones,...) a hacer y revisarlos semanalmente.
Ver porque no se han cumplido (reformularlos y/o

cambiarlos si es necesario) y reforzar los que se hayan cumplido.

-conseguir que se responsabilice de los compromisos con los otros (trabajo, amigos, ...):

.llevar un registro escrito del cumplimiento de horarios en el trabajo (por ejemplo, hacer un diario, muy sintético, de las diversas actividades de un día laboral).

Respecto a las aptitudes y actitudes se plantean los siguientes objetivos (PEI: Segundo Planteamiento):

-tomar conciencia de las propias potencialidades (más que de las limitaciones)

-desarrollar actitudes de responsabilidad en las relaciones interpersonales.

También se plantea en un segundo momento de la intervención, y dada su nueva situación personal (el menor vive solo en un piso) el desarrollo de hábitos básicos (PEI: Segundo Planteamiento):

-potenciar que el joven tenga hábitos de nutrición, higiene personal, organización (horarios, economía doméstica) y de cuidar y limpiar la casa.

En lo que hace referencia al mundo laboral se plantean los siguientes objetivos (PEI: Segundo Planteamiento):

-elaboración de técnicas de presentación, elaboración del currículum

-consolidar la integración en el lugar de trabajo

-fomentar el interés hacia la formación laboral

-conocer la normativa laboral

De todos, el objetivo más clarificador de cual es la situación en la que se encuentra el joven, es el que hace referencia a potenciar el compromiso a través de la acción (20-7-93).

Seguramente, en este caso, la evaluación es difícil de hacer porque todavía no hay una perspectiva suficiente y teniendo en cuenta toda la historia que lleva detrás (...) de aquí un año es cuando podemos ver si el pronóstico que habíamos hecho, o las acciones que habíamos tomado eran acertadas o no (20-7-93).

Durante la investigación los cambios en este caso objeto de estudio han sido substanciales: ingreso en el centro, salida del centro para vivir autónomamente, ... (11-5-93)

3.4) Experimentación del PEI

Te sirve gráficamente, rápidamente, es clarificador, lo que cuesta es utilizarlo, no se si por falta de costumbre o por ... El problema es ponerse a utilizarlo, pero una vez se utiliza está muy bien, al cabo de un tiempo lo miras y dices: "sí se hizo una buena descripción de la situación, o por el contrario dices no ... es una descripción errónea, un pronóstico equivocado, unas historias fuera de lugar ... sólo por esto, que es mucho, el instrumentno es muy útil. Lo único que pienso que queda un poco cojo, no se si es por desconocimiento del tema, es la parte de estrategias y evaluación. Las estrategias es algo que vas haciendo, y la misma cotidianidad hace que sean difíciles de definir (20-7-93).

Te puedes encontrar en situaciones profesionales que por ejemplo hayas de hacer traspaso de casos, pues es una manera de facilitarlo, o si ha de intervenir otro profesional, es una manera de tener recogida la evolución del joven (20-7-93).

4) COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS.-

De los objetivos planteados inicialmente con el desarrollo de la intervención:

- algunos se han conseguido: "desvincular al menor de la residencia Coll de l'Alba" ...

- otros han sido reformulados, concretándose más la formulación. "Conseguir una mayor responsabilidad del joven ..." se concreta por ejemplo en el trabajo de la siguiente manera:

 - .llevar un registro escrito del cumplimiento de horarios en el trabajo (por ejemplo, hacer un diario muy sintético de las diversas actividades de un día laboral)

- otros se propone continuar trabajándolos: "Consolidar la integración el lugar de trabajo"

- y finalmente se formulan también de nuevos, relacionados con su nueva situación personal: "Potenciar que el joven tenga hábitos de nutrición, higiene personal, organización (horarios, economía doméstica) y de cuidar y limpiar la casa.

Se ha utilizado el diseño del programa propuesto para elaborar el PEI, pero aunque se trata de un caso en fase final del seguimiento y se apuntan estrategias propias de esta fase (derivación, ...) todavía no se trabaja la finalización en espera que el menor consolide su situación actual en la que se vislumbra ya una estabilización: "Tiene muchas capacidades, ha sido "nómada" institucionalmente hablando, pero es capaz de

llevar una vida sedentaria" (20-7-93).

Información que se envía o se debe enviar al Juzgado de Menores

Se informa al juez de lo que influye en el caso, aunque hay cosas que influyen pero que no las dices, has de informar de la evolución del caso. Procuras sintetizar y objetivar al máximo la información que envías. No tiene porque coincidir toda la información que tú tienes, todo lo que sabes, con los informes que diriges a la instancia judicial (20-7-93).

Influencia de la intervención profesional en la evolución del seguimiento

No sabes hasta que punto ha sido evolución del joven, o es que ha seguido las orientaciones que se le han dado. Yo pienso que sí, que ha habido influencia, cuando hablas con él te escucha activamente, la actitud que tiene es de realmente "querer coger" lo que tú le dices.

Hablando de porcentajes no podemos saber hasta que punto ha sido evolución natural de él o bien siguiendo las orientaciones de los profesionales. Esto es imposible saberlo, seguramente ha habido de las dos cosas.

El hecho de que haya tenido que irse del centro, esta sí que ha sido una intervención clara de los profesionales (20-7-93).

ANEXO Nº 25 : CATEGORIZACIÓN DEL DAM Nº 4.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CATEGORIZACIÓN DEL DAM nº 4

1) PLANTEAMIENTO INICIAL.-

1.a) Protocolo de observación.-

Al elaborar el protocolo de observación se tiene claro la información que se ha de incluir, pero el hecho de tener en la hoja de registro del PEI (Programa Educativo Individualizado) los descriptores de los que es importante recoger información te permite centrar la atención en cosas que a lo mejor obviarías, en cosas específicas. Normalmente se hace una descripción más global y no una tan pautada y detallada (19-3-93).

1.b) Valoración.-

A partir de los datos obtenidos, se intenta detectar cuál es la situación problemática (19-3-93).

Resulta más fácil hacer una valoración global del menor y la familia. No obstante, el hecho de hacer una valoración separada por áreas te ayuda después a la hora de planificar la intervención, a plantear objetivos diferenciados, aunque si realizas una valoración global también puedes diferenciar la intervención en dos niveles (19-3-93).

1.c) Hipótesis de trabajo.-

En función de la valoración que se ha hecho de la realidad en que se ubica el caso se plantean las hipótesis de trabajo (es mejor hacerlo de forma global que por áreas, es decir, conjuntamente el área del menor y el área familiar). Se proponen elementos de cambio para mejorar la situación: "Si hacemos esto ... (si introducimos estos elementos de cambio), podremos ... (modificar, conseguir ...)" (19-3-93).

El hecho de que las medidas sean temporalizadas, te hace acotar la intervención, te hace ser más ágil en el sentido de que te hace centrar en aquello que es más necesario: en las necesidades y posibilidades que permita el caso. Si hay una necesidad muy clara, intervienes en ese sentido, aunque sea difícil, aunque las posibilidades sean escasas (19-3-93).

Cuando planteas la intervención has de tener en cuenta el tiempo. La hipótesis normalmente se plantea a nivel global, y no por áreas (19-3-93).

1.d) Objetivos.-

A partir de aquí hemos de plantearnos unos objetivos para que esos cambios sean una realidad, para que mejore la situación (19-3-93).

1.e) Recursos.-

Se utilizan recursos para llevar a cabo la intervención. Primero se intenta utilizar recursos normalizados, y en el caso de que no los hayan o no se ajusten a las características del caso, se busca un recurso especializado. Se selecciona el recurso en función del caso y del momento de seguimiento (19-3-93).

Si se utiliza un recurso especializado significa que el caso necesita tener una supervisión y un seguimiento más intensivo y puntual por parte del DAM. En cambio si se trata de un recurso normalizado, es porque tanto el menor como su familia tienen unas capacidades que les permiten utilizar los servicios y recursos generales, sin necesitar una intervención y/o atención especializada (19-3-93).

La implicación del DAM en el recurso depende en gran parte de la implicación en el seguimiento del menor y de su familia, es decir, depende del tipo de familia y del menor. Si era una familia normalizada y hacía de supervisora (si el menor había ido o no al recurso, ...), el DAM quedaría entonces en un segundo término. Si la familia no hace esta función, por los motivos que sea, entonces el DAM toma más protagonismo (19-3-93).

1.f) Estrategias de intervención.-

Las estrategias de intervención son aquellas acciones que llevas a cabo para conseguir los objetivos formulados, y serán diferentes en función del caso y del momento de seguimiento. La estrategia, si está bien planteada, te permitirá conseguir el objetivo que te propones. A veces, si no se consiguen los objetivos, no es porque estos están mal planteados, sino porque la estrategia utilizada no ha sido la adecuada (19-3-93).

En una fase inicial se utilizarán estrategias de clarificación, seducción, ... (19-3-93)

1.g) Evaluación.-

A través de la evaluación se constatará la consecución o no de los objetivos propuestos (19-3-93)..

Cómo más pronto se haga el registro, este será más rico; si haces un registro después de cierto tiempo, lo haces de forma más general. Hay percepciones, actitudes, ... que pierden matiz con el tiempo (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

2) DESARROLLO DE LA METODOLOGIA.-

2.a) Protocolo de observación.-

Se ha registrado la información de cada uno de los descriptores pero de forma global, aunque se ha seguido la pauta, teniendo en cuenta los subapartados de cada descriptor (19-3-93).

La observación en la fase inicial (caso A y B) es muy importante; si no tienes información difícilmente podrás hacer una valoración y planificar la intervención (19-3-93).

2.b) Valoración.-

Sobre el caso A hay suficiente información para detectar cual es la situación problemática, aunque hay algún aspecto sobre el que no se tiene demasiada; por ejemplo: la relación madre-menor, aunque la ausencia de la madre parece no afectar a la situación actual de la familia (19-3-93).

En el caso A el núcleo familiar y el del menor están bien cohesionados, no hay una excesiva conflictividad en ninguna de las áreas, por lo que resultaría más eficaz hacer una única valoración (19-3-93).

CASO A: Área del menor

-las dificultades de relación y separación de los padres con los posteriores cambios hasta constituirse el actual núcleo, ha repercutido en una escasa supervisión hacia el menor, lo cual en una etapa anterior le había llevado hacia relaciones conflictivas con el exterior

-existe una realidad escolar deficiente, de la que el menor es consciente, que es el eje de la preocupación familiar hacia él (PEI: Primer Planteamiento).

CASO B: Área del menor

-los cambios en la historia familiar del menor (la madre biológica se va de casa, delegación del padre a la abuela materna de la atención del menor y sus hermanos, ...) ha originado un sentimiento de abandono en el menor por parte de su padre; el menor confía en la ayuda de su hermano mayor

-todo y que el menor verbaliza querer dejar el consumo de heroína, esto no será fácil teniendo en cuenta la dinámica familiar, el consumo por parte de otros familiares, el entorno del barrio donde vive y la escasa implicación familiar que ha habido hasta ahora (PEI: Primer Planteamiento).

2.c) Hipótesis de trabajo.-

CASO A:

Si se profundiza en la realidad escolar para compensar, reconducir y planificar posibilidades formativas y/o prelaborales, conseguiremos proporcionar al menor una ubicación realista en las perspectivas personales que contribuirán a proporcionarle una mayor autovaloración y seguridad personal ante él y su familia.

CASO B:

Si conseguimos que nuestra intervención sea vivida como una ayuda en la atención del menor, conseguiremos mantener abierta la vía relacional de aceptación y podremos conseguir conocer la dinámica relacional establecida entre los tres núcleos familiares referenciales del menor (PEI: Primer Planteamiento).

2.d) Objetivos.-

CASO A:

Área familiar:

-Disminuir el desánimo y las expectativas desesperanzadoras respecto al futuro formativo del menor

-Identificar y valorar, por parte del núcleo familiar, las cualidades positivas y acciones de implicación personal del menor

-Potenciar el establecimiento de acuerdos y pautas entre los diferentes miembros

-Favorecer una mayor interrelación familia-escuela

Área del menor:

- Conseguir la implicación del menor para mejorar su realidad escolar y que no se desvincule del marco escolar
- Conocer la integración del menor en las actividades extraescolares que realiza
- Estudiar y planificar con la escuela las posibilidades de compensar el curriculum escolar y conocer las posibilidades formativas del menor
- Potenciar un mayor diálogo y comunicación entre Pedro y su núcleo familiar (PEI: Primer Planteamiento).

CASO B:

Área familiar:

- Avanzar en el conocimiento de las relaciones que se establecen entre los núcleos familiares de la abuela paterna, el padre y el hermano mayor
- Orientar, informar, facilitar y posibilitar las gestiones de tramitación y regularización de la documentación civil y cobertura de la asistencia sanitaria tanto para el menor como para otros miembros de la familia
- Potenciar e incentivar la aproximación y confianza de los núcleos familiares hacia la red de recursos comunitarios por tal de regularizar gestiones que revertirán en el bienestar de sus miembros
- Orientar, asesorar y facilitar el conocimiento de la red de recursos especializados para abordar la situación de consumo de heroína tanto del menor como de su hermana.

Área del menor:

- Continuar posibilitando, potenciando y supervisando la asistencia al Servicio de Drogodependencias del Hospital Juan XXIII para el abordaje del consumo de heroína, tanto a nivel de exploración médica como de orientación y tratamiento
- Conseguir que el menor viva la intervención del DAM como la de un adulto en quien puede confiar y del que puede recibir un apoyo
- Profundizar en sus intereses y motivaciones al margen del consumo de heroína
- Sondear la opinión del menor sobre la posibilidad de contar con una alternativa residencial fuera del barrio (PEI: Primer Planteamiento).

2.e) Recursos.-

CASO A:

- Escuela
- Comunidad religiosa evangelista
- Actividad deportiva: Equipo de voleibol
- Intervención relacional DAM-menor-familia (PEI: Primer Planteamiento)

CASO B:

A nivel de recursos se intenta, a nivel familiar y del menor, un trabajo conjunto con servicios sociales, aunque el DAM interviene más con el menor. Lo importante es que la familia vea a los tres profesionales (asistente social, educador y DAM) como un equipo, y así tener un referente más claro. El prestigio se ha de ir ganando y no es fácil (21-6-93).

También interviene en el caso, como recurso, el equipo de drogodependencias del Hospital Juan XXIII (PEI: Primer Planteamiento).

2.f) Estrategias de intervención.-

CASO A:

Se utilizan estrategias de tipo relacional, al tratarse de un menor introvertido, callado, se intenta ir creando un clima de confianza, ir creando una empatía (19-3-93).

En las primeras entrevistas había toda una asociación: el menor primero había pasado por el Juzgado, después el internamiento, ... El menor en una de las primeras entrevistas dijo: "tú ya sabes todo de mí". Entonces clarifique lo que era la medida, mi trabajo, y que no por eso sabía toda su vida; parecía que el menor se sentía observado. Por tanto, ir clarificando, y seducir en el sentido de conseguir este acercamiento y que él también viera que me mantenía al margen, que ni me ponía al lado de la familia, ni al lado de él (19-3-93).

Cuando sucedió el hecho delictivo, el menor, por iniciativa de la familia fue llevado a un centro, por lo que el menor asociaba el hecho delictivo con el centro, y era una manera de decir: "bueno, después de aquello ya hubo una reacción", y entonces aparece en escena el DAM. Por tanto la función del DAM en un principio era clarificar lo que había pasado (19-3-93).

En un fase final se intenta fomentar la autonomía, autoresponsabilidad, ... (19-3-93)

Estrategias área del menor:

- coordinación con la escuela para analizar y reconducir el nivel escolar, haciendo participe al menor para que conozca realmente su situación y pueda implicarse
- valoración y reconocimiento de las actividades extraescolares desarrolladas por el menor con la finalidad de aumentar su autovaloración personal
- inyección de nuevas perspectivas (PEI: Primer Planteamiento)

Estrategias área familiar:

- retorno y amplificación al núcleo familiar de las cualidades positivas del menor
- apoyo por convivencia
- orientación y asesoramiento de las posibles alternativas formativas del menor (PEI: Primer Planteamiento)

En el caso A, cara a la familia, se intentaba hacer de balanza, todos los aspectos negativos que se veían del menor, intentar resaltar las habilidades positivas, para dar al menor un poco de empuje y apoyo, la familia necesitaba contrastar con alguien de fuera y sentir que alguien colaboraba y les ayudaba, sentirse escuchados (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93) .

CASO B:

En el caso B había primero que dejar muy claro que era una Libertad Vigilada. Se ha de explicar, clarificar, que se viene de una instancia judicial, una vez se ha cubierto esto, se intenta que tanto los Servicios Sociales como el DAM se vivan como un elemento de ayuda, y de confianza. Esto es muy importante. Pienso que esto ya se ha conseguido. A partir de aquí poder trabajar el tema del consumo (porque condiciona todo lo demás), y otras cosas también, porque son gente que se han quedado anclados, inmersos en el barrio de la Esperanza, el ir apuntando diferentes cosas, ver que intereses tienen, que motivaciones. Hacer de puente con el exterior, porque esto la familia no lo puede hacer. Un poco ir creando un referente adulto desde fuera, con el que se pueda ir abriendo.

El consumo ahora tiene mucho peso, pero si las acciones en este sentido fracasan, también es importante hablar de otras cosas, que te gustaría, (...) que conozca que hay otras formas de ocupar el tiempo: taller "El Trampolí", ... recursos desde fuera que le proporcionarán nuevas experiencias (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93) .

Exigirles (a la abuela, madastra, el hermano, ...) que se implicaran porque entre todos podríamos ayudar al menor (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Estrategias área del menor:

- Coordinación con la AASS y educador especializado de los servicios sociales del barrio
- Coordinación con el equipo de drogodependencias del Hospital Juan XXIII
- Apoyo por convivencia
- Aproximación vinculante

-Inyección de perspectivas (PEI: Primer Planteamiento)

Estrategias área familiar:

- Favorecer y posibilitar la comprensión del momento actual del menor por parte de la familia
- Focalización de problemas (PEI: Primer Planteamiento)

2.g) Evaluación.-

Consistirá en la verificación de los objetivos fijados (PEI: Caso A y Caso B).

3) ACCIÓN DESARROLLADA.-

3.1) El proceso de intervención.-

-Caso A: el menor vive en San Pedro y San Pablo (un barrio de Tarragona). Se trata de una libertad vigilada de seis meses, que se inicia a finales de Enero y finaliza a finales de Junio.

Desde que sucedió el hecho (un robo, junto con otros dos menores a una panadería del barrio) hasta que se inicia la medida, ha pasado un año. Pero tanto el menor como su familia son conscientes, y aún tienen presente lo que ocurrió (19-3-93).

-Caso B: el menor tiene hechos pendientes desde hace unos años, pero a pesar de ser citado reiteradamente no había comparecido nunca al Juzgado. Se acuerda aplicarle la medida de Libertad Vigilada por ocho meses (Diario de campo de la alumna de prácticas).

3.2) Situación personal y familiar del menor.-

CASO A:

El menor vive con el padre, la abuela paterna, y sus tres hermanas, dos mayores que él. La madre se fue hace unos dos años. El padre trabaja en la construcción.

Sus hermanas y él, a raíz de la separación de sus padres, mantienen contactos con una familia, (cuya hija es amiga de la hermana mayor del menor) evangelista, de la que recibieron ayuda y apoyo (a través de esta familia y a raíz del hecho delictivo el menor fue internado en un centro evangélico en Madrid), y con quienes mantienen una estrecha vinculación (19-3-93).

En los descriptores del área familiar se añade el tema referente a las relaciones con el matrimonio amigo de la familia, Josue y Antonia, que están ya en contacto con la familia después de la separación de los padres y en todo el vaivén de cuando las dos niñas grandes estaban con la madre, y que debido a las dificultades que había se fueron con el padre. Ellos fueron los que de alguna manera dieron cobertura, ya desde ese momento empezaron a estar en contacto con todo el núcleo. Son evangélicos y han introducido a los jóvenes en el culto (21-6-93).

Antonia y Josue son una especie de tutores para los menores (Diario de campo de la alumna de prácticas, 10-5-93).

La relación con esta familia no sólo se limita en el espacio del culto, sino que llevan una dinámica muy interrelacionada, por ejemplo, que vayan a casa de ellos por las tardes, o fines de semana (21-6-93).

Al margen que la abuela y el padre estén vinculados con la comunidad, lo que sí que hay es un respeto. La abuela era una señora de ideología de izquierda, en tiempos de guerra se tuvieron que ir, y vivió en Rusia durante muchos años. La abuela ahora es muy mayor, y no comparte "espacios" de fuera de casa (21-6-93).

El compromiso de esta familia es evidente, al margen de los cambios que después han habido, ellos verbalizan de asumir el compromiso de apoyo tanto de las dos mayores, como con los otros dos. El año pasado el menor ayudó a repartir propaganda a Josue. Como el padre trabaja, y en verano es cuando tiene más trabajo, así el menor puede estar cerca de Josue y Antonia que es como si fueran unos tíos, que están al lado del núcleo familiar y les pueden ayudar (...). El padre del menor con el apoyo de esta pareja está de acuerdo, pues para hacer frente a las necesidades de todos no llegaba (21-6-93).

A la hora de pautar el verano, para el menor se había pensado que por la mañana fuera con Josue, y por la tarde actividades de piscina, o colonias. Hasta este nivel se podían comprometer, y además el acercamiento a la escuela; hicieron un primer contacto (la Antonia con el DAM) con la escuela cuando se propuso hacer el ACI (21-6-93).

Como vemos, a parte del padre estas dos figuras, Josue y Antonia, tienen un peso para el menor. A la escuela antes de que apareciera el DAM, la pasada Navidad hubieron unas dificultades, una cosa puntual y la Antonia fue, y lo que si se decía es que había ido bien que fuera, para saber como le iba en la escuela, ... todo este grado de implicación iba bien (21-6-93).

Actualmente el menor está escolarizado en una escuela de su barrio (19-3-93).

Se quedó en ir a hablar con la tutora de la escuela para valorar conjuntamente la posibilidad de que el menor recibiera un refuerzo escolar, por tal de mejorar y potenciar el interés hacia la escuela, a la vez que desangustiar a la familia sobre el hecho de que el menor va "mal" en la escuela (Notas de campo de la entrevista con la alumna de prácticas, 24-3-93).

El menor se ha ido a vivir con la madre, con la que antes apenas tenía contacto. Durante las prácticas el seguimiento fue más lineal, sin cambios significativos, ha sido ahora al final cuando se ha producido (Respuesta de la alumna, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Este cambio de domicilio puede ser normal o puede no serlo. La información que se tenía es que no había ningún contacto con la madre, pero parece ser que había habido alguno de esporádico. Esto puede condicionar cambios, en cuanto a la atención que puede tener en este núcleo -madre y compañero de la madre- (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

El DAM actuará como mediador, no situarse el DAM ni a favor de uno o de los otros, sino dar un apoyo al menor en todo lo que se había hecho hasta ahora, las actividades de verano, la escuela, ... (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Faltaría acabar de ver la atención que se le puede dar desde el núcleo y a la vez como se puede interrelacionar el núcleo de la madre, el del padre, y el del matrimonio amigo (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

CASO B:

Se trata de un menor del barrio de la Esperanza, cuya familia es reacia a la intervención, y con la que pocas veces se ha podido contactar (Notas de campo de la entrevista con la alumna de prácticas, 24-3-93).

En la realidad del caso B hay tres núcleos: la abuela (que pasó de decir: "aquí no pasa nada", a reconocer la dificultad y pedir una ayuda, un cambio muy significativo); el padre y el hermano, que son los que han de ejercer la contención. El menor va pasando de un núcleo a otro (21-6-93).

El menor necesita al adulto que esté a su lado. El menor necesita a alguien que lo marque. El padre no se acaba de hacer cargo, por lo que se intentará ver si realmente se ocupa (21-6-93).

Se trata de ver si el conseguir cosas a medio plazo, si es por presión de los miembros adultos, o ver si él tiene realmente interés (21-6-93).

Es el típico joven gitano que tiene habilidades en su medio, diferentes a las que pueda tener otro de fuera (21-6-93).

El hecho de ir bajando cada mes al barrio, de ir insistiendo, insistiendo, fue cuando después la abuela, hizo la demanda concreta (Respuesta del DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Cuando se hizo la demanda, él se había deteriorado mucho físicamente: había bajado mucho de peso, dolores, molestias, cansancio, ... resultado del consumo (21-6-93).

La situación en este caso es complicada. Se hubieran podido hacer bastantes visitas a Juan XXIII, pero se han anulado ya tres. Una cosa es el discurso y la otra es las posibilidades reales que hay. El padre se compromete de ahora en adelante a implicarse en el acompañamiento. Se le explica al padre que el desenganche físico-médico se puede hacer, pero luego está el desenganche psicológico, y después el menor podría contar con un recurso residencial (Coll de l'Alba) (21-6-93).

3.3) El programa educativo individualizado.-

CASO A:

Hay perspectivas de futuro positivas respecto al caso. La valoración que se hace del seguimiento por parte de los implicados en él es la siguiente:

-menor: vive la intervención del DAM como la de alguien que intenta ayudarle en su situación. Como un elemento de "presión", una persona que intenta "marcarle" lo que ha de hacer, pero sin que haya, por parte del menor, una actitud de rechazo, sino de aceptación.

-familia: ven al DAM como un profesional que da seguridad y apoyo; hay muy buena aceptación por parte de la familia de esta figura. Alguien con quien pueden contrastar lo que va sucediendo, y que les puede orientar.

-escuela: ven positivo que alguien desde fuera intente "dinamizar" y dar apoyo a la situación del menor (5-5-93).

El menor está en 7º de EGB, pero el nivel real puede ser un 4º de EGB (21-6-93).

Seguramente se hará una propuesta de asistencia voluntaria post-medida (de 4 o 5 meses), ya que la medida finaliza en Junio, y quedan algunos aspectos para trabajar:

-actividades de verano

-participación en una actividad deportiva (ha dejado de hacer voleibol, y quiere hacer natación)

-se quería plantear a la tutora de la escuela la posibilidad de que el menor recibiera unas clases de apoyo, pero desde el colegio (y después de una reunión con la tutora, el director y otros maestros) se ha considerado más adecuado que para el próximo curso, se realice un ACI para el menor. Así pues, hay un nuevo planteamiento, dentro del área escolar, a propuesta

de la escuela (5-5-93).

La evaluación que se podría hacer del primer momento del seguimiento es que se ha avanzado en el análisis, contraste y aceptación de la familia para reconducir la realidad escolar del menor (21-6-93).

Muchas veces te quedas con el interrogante de sí es que dice sí por no revelarse (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Se intentaba poder conseguir, consensuar aspectos. Presionar, hacer presente en lo que se había quedado, (...); ir forzando que ellos tomaran una participación más activa, que si el padre no lo hacía, lo asumía la hermana mayor (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Todo el seguimiento se veía positivo, las pautas y objetivos que se le marcaban lo iba consiguiendo, parecía que se saldría. Pero con los últimos cambios, ... si la persona problemática antes era la madre y ahora vive con ella, no se, se habría de ver si será positivo o no (Respuesta alumna, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

En estos momentos se está calibrando lo que puede implicar el retorno al núcleo de la madre:

- cómo la madre y el compañero pueden atender al menor, implicándose de una manera activa, en el día a día y todas las horas del día. Es una situación nueva, que no se esperaba

- el posicionamiento del padre: el menor se marchó él, y si falla con la madre siempre puede volver. Pero es importante que el menor vea como se están implicando los dos núcleos (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

CASO B:

Respecto a este caso, durante el primer momento de la fase inicial no se pudo hacer el planteamiento de la intervención debido a la dificultada en localizar al menor y a los miembros de su familia (5-5-93).

Se plantea el trabajo de la siguiente manera:

- hacer un pequeño escrito donde quedará reflejada la situación, es decir, explicar que no se ha podido hacer el plan de intervención inicial, ya que durante este tiempo lo que se hizo fue intentar localizar al menor y a su familia

- ya que ahora se ha podido contactar con el menor, hacer en este momento de seguimiento el programa educativo individualizado, un plan de trabajo, un planteamiento inicial de la intervención y ver después como se

desarrolla, a partir de la información de la familia y de la asistente social del barrio (5-5-93).

Una vez ya se le ha dicho a la abuela y al hermano que se le tiene que ayudar, hay una voluntad, pero las dificultades son muy grandes, no sólo familiares (hay una relación poco clara entre las tramas de los dos núcleos), sino el mismo entorno (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

Su núcleo es muy negativo, para poder salirse habría de salir del barrio, ya que si se rehabilita, al volver al mismo sitio, puede volver a caer, y hace falta ver las ganas que tiene la persona de salirse (Respuesta alumna, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93).

3.4) Experimentación del PEI.-

La utilización del PEI como instrumento te sirve como pauta que te ayuda a tener un marco de referencia, te permite situarte sobre el caso. Si el instrumento tuviera otro formato, una hoja en vez de dos, sería más operativo y te permitiría centrar más la atención (19-3-93).

Al encontrarse los dos casos objeto de estudio en una fase inicial de seguimiento (que suele durar unos dos meses), resulta difícil dentro de esta misma fase distinguir tres momentos. Así pues, en los casos de fase inicial, se distinguirán dos momentos:

- un primer momento en el que se plantea la intervención, la programación inicial
- un seguimiento del planteamiento inicial, ver que aspectos han variado, porqué, evaluar. Es decir, ver que objetivos se han conseguido (de los marcados en el planteamiento inicial) y si es necesario plantear nuevos objetivos (5-5-93).

Los cambios que se van experimentando a lo largo del seguimiento, de replanteamiento de objetivos, estrategias, ... quedan registrados en el registro de entrevistas (21-6-93).

Sabes de donde partes, planteamiento inicial, a partir de aquí vas haciendo el registro de todas las intervenciones que hayan, que llega un momento en que te replanteas las cosas (supervisión metodológica); cambiar el enfoque y no hacer otro PEI, sino en el mismo registro de entrevistas, es más operativo (21-6-93).

Hay una planificación de lo que se ha de hacer. Has de saber un poco que pasos has de seguir para poder llegar a alguna cosa sobre el menor. A partir de las entrevistas que vayas haciendo irán saliendo cosas, pero has de tener un planteamiento inicial, una base para ir haciendo, aunque vayan cambiando las cosas (Respuesta alumna, entrevista DAM-alumna

de prácticas, 23-6-93).

En un principio, cuando se empieza un caso, son necesarias unas pautas de intervención, pero la práctica diaria y la experiencia hace que no planifiques tan detalladamente, sabes lo que has de hacer en cada momento (Notas de campo de la entrevista con la alumna de prácticas, 24-3-93).

4) COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS.-

CASO A:

Inicialmente, al hacerse la valoración, se hace hincapié en la poca información que se tiene sobre la relación madre-menor y en la preocupación familiar por el rendimiento escolar del menor.

Al tratarse de casos en fase inicial del seguimiento, se plantean objetivos que intentan aproximarse a la realidad de los menores y de sus familias:

"Conocer ...", "Conseguir la implicación ...",
"Identificar ..."

Para conseguir los objetivos propuestos se utilizarán estrategias de tipo relacional (empatía, aproximación, ...), intentando crear un clima de confianza, y con la escuela se llevarán a cabo estrategias de coordinación.

Como recurso, a nivel institucional:

- el colegio
- actividad deportiva

Como recurso a nivel personal: la intervención profesional del DAM.

Tal vez porque en este caso se ha conectado rápidamente con la familia, se plantean inicialmente estrategias que se contemplarían propiamente en una fase de seguimiento: retorno y amplificación.

Los elementos de la valoración que se apuntaban inicialmente como significativos, de hecho tienen especial relevancia en el desarrollo de la intervención:

-por una parte, el hecho de entrar en contacto con la realidad escolar ha supuesto replantear la intervención en este sentido. En un principio se quería plantear a la tutora la posibilidad de que el menor recibiera unas clases de apoyo, pero desde la escuela (tutora, director y otros profesores) se ha considerado más adecuado que para el próximo curso escolar se realice un ACI para el menor. La clarificación de la situación escolar ha hecho que se haya avanzado en el contraste y aceptación de la familia para reconducir la realidad escolar del menor

-por otra, el menor ahora vive con su madre, con la que parece que sí que había mantenido un contacto. Hará falta ver cómo la madre y su compañero pueden atender al menor, cómo este núcleo se relaciona con el núcleo familiar del padre, ...

CASO B:

En la valoración inicial se hace mención del consumo de heroína por parte del menor, circunstancia que condiciona el tipo de intervención que habrá de llevarse a cabo.

Los objetivos que intentan aproximarse a la situación personal y familiar del menor se formulan en este sentido:

"Orientar, informar, facilitar y posibilitar ...",
"Avanzar en el conocimiento ..."

Como recursos principales apuntar:

- recurso institucional sanitario-terapéutico: Servicio de Drogodependencias de Juan XXIII;
- recursos personales: la intervención profesional del DAM, de la asistente social y el educador del equipo de servicios sociales del barrio.

Las estrategias utilizadas son las del inicio de una intervención: aproximación vinculante y apoyo por convivencia.

Debido a las dificultades de localización, tanto del menor como de su familia, sólo se ha iniciado el desarrollo del programa. Dadas las dificultades no sólo familiares, sino del mismo entorno, se han tenido que aplazar diversas sesiones del Servicio de Drogodependencias del Hospital Juan XXIII.

Finalización de la medida

Cuando se finaliza la medida, existe la posibilidad de una post-medida para finalizar el programa de intervención, pero plantearla inicialmente es un error (19-3-93).

Información que se envía al Juzgado

En cuanto a la diferencia entre el informe que se envía al Juez y el PEI, sería que en el primero no hay tanta información como en el segundo. Tiempo atrás se enviaba al Juzgado el PEI, cada vez se limita más. Enviar, decir las dificultades que hay o por donde se encaminará la acción del seguimiento (21-6-93).

Tipología de los casos

Ahora se está en una fase en que no sólo llega población marginal, sino que muchas veces los casos son de familias de clase media con dificultades familiares que transgreden la norma social (Respuesta DAM, entrevista DAM-alumna de prácticas, 23-6-93)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

ANEXO Nº 26 : CATEGORIZACIÓN DEL DAM Nº 5.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CATEGORIZACIÓN DEL DAM nº 5

1) PLANTEAMIENTO INICIAL.-

1.a) Protocolo de observación:

Se elabora el protocolo de observación a partir de la información que se tiene sobre la situación familiar, del menor y de su entorno.

Para elaborar el protocolo de observación se tienen interiorizados los aspectos a conocer y sobre los que hay que hacer la observación. A veces se utilizan unas referencias, por ejemplo: la lista de descriptores de los informes de observación o el planning donde se recogen algunos aspectos (3-3-93).

1.b) Valoración:

Una vez se han recogido los datos se hace una valoración de la evolución del menor, en base a la nueva información que tienes, es decir, toda la información que tenemos sobre el caso se ha de "cruzar" y relacionar para ver cuál es el problema, cuáles son los aspectos más problemáticos y porqué, a que pueden ser atribuidos (3-3-93).

La valoración es necesaria para después poder intervenir, no puedes plantearte la intervención si no entiendes lo que sucede en esa situación en que se encuentra el menor (3-3-93).

La valoración hace referencia a la evolución que ha hecho el menor en base a la nueva información que se tiene, es decir, a cuál es la situación del menor sea o no debida al seguimiento (10-6-93). Para ello se ha de tener la información suficiente para saber "por donde va el caso", profundizar en los datos y hacer una valoración más exacta (3-3-93).

1.c) Hipótesis de trabajo:

El hecho de que las medidas sean temporalizadas condiciona el que se planteen unas hipótesis de intervención u otras. Mediante las hipótesis indicas de que forma incidirías en los problemas identificados en la valoración para poder reconvertirlos y plantearte unos objetivos (3-3-93).

1.d.) Objetivos:

El hecho de que en el instrumento se contemple un listado de objetivos facilita la planificación de la intervención, ya que muchas de las cosas que querías plantear, se encuentran reflejadas en el listado (3-3-93).

1.e) Recursos:

Es difícil encontrar los recursos adecuados para la franja de edad entre los 14-16 años, que es en la que se mueve la mayoría de la población que es atendida desde Justicia Juvenil (24-3-93).

La participación e implicación del DAM en el recurso y el seguimiento más o menos intensivo de la participación del menor, se hace en función de las características y evolución del caso (24-3-93).

1.f) Estrategias:

Las estrategias serán aquellas habilidades, el estilo personal de trabajo del DAM, cómo el DAM dirige la intervención, aspectos todos ellos que son difíciles de transcribir, ya que hacen referencia a la dinámica de cada uno. Es algo que se tiene introyectado cuando te posicionas ante un caso, depende del caso, en que momento está, como evoluciona, ... Es algo implícito en el perfil profesional, en el estilo de cada persona (3-5-93).

Las estrategias que se pueden plantear para llevar a cabo la intervención pueden ser generales o concretas en función de los objetivos que se quieran conseguir y del momento de seguimiento (24-3-93).

Las estrategias son cosas, mecanismos que utilizamos habitualmente, son implícitas a la intervención, al tipo de trabajo que hacemos. Así por ejemplo, respeto y aceptación, ¿por qué tendríamos que dejar de respetar al menor? Aunque seas contrario a lo que él opina, o que intentes que cambie de opinión, respetarás y aceptarás que su opinión es esta, pero le argumentarás, yo pienso así, ..." (10-6-93).

1.g) Evaluación:

La evaluación supone registrar la evolución del caso, de los cambios que han habido (3-5-93).

La evaluación se hará a partir de la aplicación, a partir de la intervención y consistirá en ver si se han alcanzado o no los objetivos, qué objetivos se han conseguido, cuáles se mantienen, cuáles se habrían de plantear como nuevos, cuál ha

sido el resultado de la intervención y a partir de aquí plantear los cambios necesarios y, si procede, hacer una nueva propuesta de intervención (readecuación de la anterior). Evaluación del plan de trabajo, del seguimiento (24-3-93).

"Cuesta transcribir lo que tienes en la cabeza" (2-6-93), para lo que se utilizan unos instrumentos de registro de la información:

- registro de entrevistas y/o registro anecdótico

- planning de intervención que se realiza cuando se inicia el seguimiento. En esta planificación inicial se van introduciendo variaciones en base a las evaluaciones que se hacen (que no han de hacerse necesariamente a lo largo de las diferentes fases del seguimiento), lo que implica nuevos planteamientos, cambios de objetivos, ... en base a crisis que hay en un momento determinado o cambios de la situación. Estos cambios se registran en el registro de entrevistas, y si conviene se hace un nuevo plan de trabajo, porque realmente ha pasado algo que hace cambiar sustancialmente el planteamiento inicial (por ejemplo: que el menor se ha ido de casa, ha cumplido 16 años, ...)" (10-6-93).

Hasta ahora estábamos acostumbrados a que el instrumento en el que recogíamos información era un registro de entrevistas y un informe dirigido al Juez, a nivel escrito; lo que se consigue utilizando el PEI es un instrumento en el que tú puedes planificar la intervención y la puedes evaluar periódicamente, y esto es positivo (10-6-93).

2) DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.-

2.a) Protocolo de observación:

Cómo se había llevado a cabo una medida de observación en medio abierto, se tiene amplia información sobre la situación familiar. Hay aspectos más concretos, a nivel del menor y de su entorno, sobre los que no se tiene información (3-3-93).

No se hace comentario de alguno de los descriptores porque no se ha considerado relevante. Se hablará de la apariencia física de un menor, si el menor va "hecho un desastre", pero si son cosas normales no se hace ningún comentario (10-6-93).

2.b) Valoración:

En la fase inicial de un seguimiento se ven los problemas pero a veces es difícil identificar los factores que han incidido y que los han generado. Lo que pasa en algunos casos, es que en la fase inicial ves cuál es la problemática, pero no

acabas de entender que es lo que ha pasado, que es lo que ha llevado a que se genere esa situación conflictiva, lo cual vas matizando a medida que se desarrolla el seguimiento (3-3-93).

Las causas del conflicto en el caso que nos ocupa son:

- etapa evolutiva en la que se encuentra el menor
- la vinculación a un grupo disocial en el barrio, se encuentran, se saludan, pero no es una relación muy estrecha
- inadaptación a la escuela, fracaso escolar
- a nivel familiar, la diferencia generacional entre el menor y sus padres (3-5-93).

2.c) Hipótesis de trabajo:

En un principio no se habían planteado hipótesis, porque resultaban difíciles de plantear.

En líneas generales se plantea establecer una buena relación con los padres para introducir aspectos positivos respecto a las actitudes y perspectivas hacia su hijo y, a su vez, establecer una relación de confianza por tal de facilitar la superación de los conflictos existentes (PEI: primer planteamiento).

2.d) Objetivos:

En una fase inicial se pone más énfasis en objetivos de tipo cognitivo, de conocimiento personal del menor y formativo/laboral (3-3-93).

No se han formulado objetivos para cada uno de los descriptores ya que no era necesario intervenir sobre todos ellos (3-3-93).

En un caso inicial hay elementos sobre los que tienes poca información, y a la hora de intervenir te puede interesar conocer sobre estos aspectos. Puede que no tengas información sobre las relaciones del menor con su grupo de amigos, que hace en su tiempo libre, etc. y por tanto planteas un objetivo como el siguiente: "Recoger, ampliar, información, profundizar en determinados aspectos para completar la información respecto a" Cuanto más conoces al menor y entiendes su problema más fácil es llevar a cabo la intervención.

En referencia al área familiar se plantean los siguientes objetivos:

- .Potenciar y reforzar expectativas positivas de los padres respecto al menor
- .Informar a la familia de la situación jurídica del menor
- .Implicarse en el proceso de intervención del menor
- .Orientar a los padres en pautas educativas
- .Recoger información sobre la muerte de la segunda hija y su repercusión en la familia (PEI: Primer

Planteamiento)

En referencia al área del menor, los objetivos que se plantean en un primer momento, en el caso C, se pueden agrupar en tres ámbitos:

-intervención del DAM:

- .establecer un clima de confianza para captar las demandas del menor que favorezcan la relación de ayuda,
- .conocer las actitudes y escala de valores que orientan su comportamiento,
- .profundizar sobre el nivel de autonomía, maduración y responsabilidad del menor;

-aspectos personales del menor:

- .potenciar la reflexión personal sobre su situación, causas y consecuencias del hecho delictivo y de los conflictos de comportamiento,
- .reflexionar sobre normas de convivencia y sobre la justicia,
- .valorar las posibilidades y limitaciones del entorno social;

-el mundo laboral:

- .conocer los recursos formativo-laborales que ofrece el entorno,
- .conocer los recursos laborales (PEI: Primer Planteamiento).

Es un menor comunicativo, con buen nivel de comprensión, razonamiento y reflexión por lo que se puede entrar a hablar de diferentes temas relacionados con los ámbitos que señalamos objeto de intervención:

-sobre aspectos personales:

- .consecuencias de cometer un delito a partir de los 16 años, mayoría de edad penal,
- .las drogas, tema sobre el que el menor tiene información y algún conocimiento;

-sobre el mundo laboral:

- .trámites a realizar para conseguir un trabajo: como se ha de solicitar la tarjeta del paro, como buscar anuncios de trabajo, etc. (3-3-93)

Se propone ampliar los objetivos que se plantean en algunos descriptores:

-"Relaciones menor-familia-DAM", los objetivos a plantear en este descriptor serían los siguientes:

- .acentuar la función de control del DAM,
- .acentuar la función de ayuda del DAM.

-"Conducta disocial del menor", se añadirían en éste descriptor los siguientes objetivos:

- .conocer su situación jurídica y el procedimiento del Juzgado de Menores,

.conocer las consecuencias judiciales cuando se cometen delitos siendo mayor de edad (jurisdicción ordinaria)" (3-3-93).

2.e) Recursos:

Como recurso personal señalar la intervención profesional del DAM.

Como recurso de tipo lúdico y con la finalidad de conocer más al menor, las excursiones organizadas por el propio servicio de medio abierto.

Como recursos laborales estarían la oficina del INEM (donde el menor acude a consultar las ofertas de trabajo) y el Instituto Municipal de Formación, donde se organizan cursos de formación ocupacional (PEI: Primer Planteamiento).

Los cursos de formación ocupacional la mayoría empiezan en Septiembre y fuera de este período difícilmente los jóvenes se pueden incorporar; es decir, si empezamos el seguimiento de un joven en Enero, no podemos ofrecerle este tipo de recurso (3-3-93).

2.f) Estrategias de intervención:

En un caso inicial la forma en que te posicionas delante del caso, la intervención que llevas a cabo con el menor y su familia, es decir, las estrategias que utilizas son, entre otras, las siguientes: escuchar, intentar aproximarte a aquella situación, entender lo que te dicen, aceptando o cuestionando, ..." (24-3-93).

En el área familiar en un primer momento se trabajará el respeto y la aceptación, el apoyo por convivencia y la aproximación vinculante, que se conseguirá con la relación familia-DAM (PEI: Primer Planteamiento).

En el área del menor inicialmente se plantean las siguientes estrategias: respeto y aceptación, empatía, personalización, autocomprensión y autoexploración (PEI: Primer Planteamiento).

2.g) Evaluación.-

La evaluación del plan de trabajo, del proceso de seguimiento hará referencia a los objetivos que se han conseguido, cuáles se mantienen y cuáles se habrían de plantear como nuevos (10-6-93).

3) ACCIÓN DESARROLLADA.-

3.1) El proceso de intervención:

A veces hay una diferencia sustancial entre el momento en que se producen los hechos y cuando se realiza el juicio, el funcionamiento de la justicia no es siempre ágil, por lo que en el programa de intervención se habrían de contemplar los siguientes datos: cuando sucedieron los hechos por los que se adopta la medida y cuando se inicia el seguimiento.

En el caso C hay una diferencia sustancial entre la fecha en que se cometió el delito y la fecha en que se inicia la medida de intervención (3-3-93).

Los hechos sucedieron hace un año, se hizo una aproximación diagnóstica y una observación en medio abierto, en la que se contemplaba la propuesta de Libertad Vigilada de 9 meses (medida que posteriormente fue adoptada en la resolución). El motivo fue el robo y desguace de una moto, junto con dos jóvenes a los que, debido a su problemática, se les impuso una medida de Libertad Vigilada cautelar antes de que se celebrará el juicio y el menor del estudio, caso C, no fue objeto de intervención hasta después de celebrarse el juicio (3-3-93).

Aunque el nivel de conflictividad ha disminuido (no se tiene constancia de ningún delito, aunque se sabe que ha participado en algún hecho con su grupo de amigos) y la situación familiar es normalizada, se veía necesaria una intervención a nivel personal (el menor se relaciona tanto con amigos "normalizados" -vecinos, ...-, como con su grupo de amigos "disociales", con quienes mantiene contactos esporádicos), y laboral (el menor se encontraba en el paro, estaba desocupado), por tal de orientar al menor (3-3-93).

3.2) Situación personal y familiar del menor:

El hecho de pasar por el Juzgado, al no haber tenido ningún miembro de su familia problemas con la justicia, parece ser que impactó bastante al menor. Se puso a trabajar con un familiar, pero era mucho trabajo y con escasa remuneración, por lo que lo dejó. Después trabajo para una empresa constructora en Barcelona, pero cuando acabó la obra se acabó el contrato. Su tercer trabajo ha sido en una panadería, pero el menor tuvo un accidente cuando aún estaba a prueba y no tenía contrato, por lo que no le firmaron el contrato. Actualmente no está trabajando, parece ser que probablemente le volverán a llamar de la empresa de Barcelona, pero tiene la autonomía suficiente para ir al paro, mirar si hay algún trabajo, etc. (24-3-93).

Es un menor comunicativo, con un buen nivel de razonamiento y reflexión, por lo que se puede entrar ha hablar de diferentes temas: sobre su situación, el hecho delictivo ... (24-3-93 y 3-5-93).

3.3) El programa educativo individualizado:

Se ha establecido un buen clima de diálogo y confianza DAM-padres, lo que ha permitido que la intervención fuera posible y fluida.

El menor presenta un nivel de maduración adecuado a su edad. Tiene elementos suficientes de autonomía, iniciativa y responsabilidad para poder continuar un proceso de adaptación social y evolución personal satisfactorios. Elementos suficientes para poder garantizar una buena integración laboral (PEI: segundo momento).

En el área familiar se han conseguido los siguientes objetivos de información:

- "Informar a la familia de la situación jurídica del menor"
- "Recoger información sobre la muerte de la segunda hija y su repercusión en la familia" (PEI: Primer Planteamiento).

Respecto al objetivo "Orientar a los padres en pautas educativas", hemos de constatar que los padres tienen una línea de actuación clara y definida respecto a sus hijos, en estos momentos tampoco hay conflictos con el menor como para que necesiten unas orientaciones determinadas, ni existen demandas en este sentido (PEI: Primer Planteamiento).

En el área familiar continúan trabajándose los siguientes objetivos:

- "Potenciar y reforzar expectativas positivas de los padres respecto al menor"
- "Implicarse en el proceso de intervención del menor" (PEI: Primer y Segundo Planteamiento).

Señalábamos cuando hablabamos de los objetivos que en el área del menor, se agrupaban en tres ámbitos:

- los formulados en referencia a la relación con el DAM: el menor acepta la intervención del DAM y colabora en el seguimiento de forma satisfactoria, cumpliendo los compromisos y directrices del DAM (PEI: Primer Planteamiento);

- los referentes a los aspectos personales del menor: la problemática del menor se ha reconducido y no aparecen rasgos de disociabilidad, la actitud y las reflexiones del joven evidencian un adecuado proceso de adaptación social (PEI: Primer Planteamiento). Los objetivos que se apuntan en éste ámbito son:

- ."Potenciar la aceptación de las normas y valores socialmente establecidos"
- ."Clarificar las expectativas de futuro y objetivos personales"
- ."Reflexionar sobre la vinculación al grupo de

amigos" (PEI: Segundo Planteamiento).

En este sentido se plantean también los siguientes objetivos:

- ."Conocer la dinámica del grupo de iguales del menor"
- ."Conocer el papel del menor dentro del grupo de amigos"
- ."Reflexionar sobre la vinculación al grupo de amigos" (PEI: Segundo Planteamiento).

-en el ámbito laboral: se le ha dado la información sobre recursos formativos y de orientación laboral, y él mismo ha hecho las gestiones pertinentes de contacto con los recursos, la dificultad está en la escasez de ofertas existentes en estos momentos (PEI: Primer Planteamiento).

En este sentido se plantea el siguiente objetivo:

- ."Valorar el medio formativo-laboral" (PEI: Segundo Planteamiento).

Se mantienen a lo largo del seguimiento los mismos recursos que se plantean inicialmente (PEI: Segundo Planteamiento).

En cuanto a las estrategias, en un segundo momento la aproximación vinculante con la familia ya se ha conseguido, se continuará trabajando el respeto y la aceptación, y el apoyo por convivencia, además de se utilizaran refuerzos verbales con la familia, por tal de trabajar su implicación en el proceso de intervención (PEI: Segundo Planteamiento).

En el área del menor: menos la personalización, que ya estaría consolidada en este segundo momento, se contemplan nuevas estrategias (confrontación, toma de decisiones, refuerzos), además de las que se señalan en el primer momento (autoexploración y autocomprensión, respeto y aceptación y empatía) (PEI: Segundo Planteamiento).

El menor y el DAM hacen una valoración positiva de la intervención, se ha ido siguiendo un proceso y se han ido consiguiendo unos objetivos. Por parte del menor hay una aceptación de la figura del DAM, del seguimiento y hay una estrecha colaboración (3-5-93).

3.4) Experimentación del PEI:

Aunque se desarrollan todos los elementos del PEI, a la hora de elaborar el PEI bastaría con los siguientes componentes: protocolo de observación, valoración, objetivos, recursos y evaluación. Contemplar estos elementos por escrito facilita el trabajo, la intervención. Por tanto, hay dos elementos que se contemplan en el PEI y que no son muy significativos, ya que supone un gran esfuerzo tener que plasmarlos, y por otra parte tampoco son de gran ayuda: las hipótesis de trabajo y las estrategias (3-5-93).

El que se haga un planteamiento diferenciado menor-familia facilita la planificación; pero no la intervención, ya que ésta se hace paralelamente (3-5-93).

Los planteamientos han de ser flexibles. Habrán datos más significativos y aspectos a considerar más en unos casos que en otros, debido a la diversidad y diferencias que se dan en los casos (26-1-93).

Siguiendo las pautas del instrumento, éste sería más operativo si tuviera otro formato, una hoja en vez de dos, que en la misma hoja de registro se contemplaran las dos áreas (familiar y del menor) y a la vez se pudiera ir registrando la evolución del seguimiento (24-3-93).

La utilización del instrumento objeto de estudio, ha supuesto:

-tener que registrar la evolución del caso: se acostumbra a hacer un registro de entrevistas y/o incidencias, el hacerlo te sirve para reflexionar sobre lo que vas haciendo, lo que se va consiguiendo. Si el número de casos es muy elevado, no te permite hacerlo tan exhaustivamente, pero también depende del hábito que uno tenga de registrar los datos sobre aquello que hace. Lo que no se hace habitualmente es realizar una planificación por escrito de un plan de trabajo, y registrar de forma continuada la valoración del seguimiento (3-5-93).

-una mayor calidad en el trabajo: el trabajo puedes realizarlo igualmente, pero el hecho de escribir y reflexionar sobre ello, hace que sea de "más calidad" (10-6-93).

-perfilar más el tipo de intervención: la intervención del DAM es una intervención que se hace de forma individual, que responde a la forma de ser de cada persona, o al taranna de un equipo, pero el cómo este DAM ha de trabajar, la intervención que se ha de hacer, es una cosa que siempre ha quedado abierta, con unas directrices muy generales. El hecho de que se vaya profundizando en el método de trabajo del DAM, va en beneficio de perfilar más el tipo de intervención (10-6-93).

Cuesta encontrar el momento para sentarse en el despacho a escribir, pero si el instrumento tuviera, además, otras funciones, haría que fuera más utilizado. Así por ejemplo, se podría utilizar en la supervisión de casos, hablar de un caso cuando lo tienes registrado, y tienes una programación hecha te es más fácil a la hora de discutirlo, de comentarlo con el supervisor (10-6-93).

Tener una relación de descriptores, objetivos, ... facilita el trabajo a la hora de hacer informes, de la misma manera que habrían otras cosas que también podrían facilitar su elaboración; así, por ejemplo: tipos de redactados de

propuestas, ... Son cosas en las que se podría pensar, para facilitar la elaboración de los informes. Pero por otra parte, pienso que no se habría de llegar a la elaboración de unos informes de tipo cuantitativo, en los que sólo hace falta marcar unas cruces; los informes han de ser descriptivos, aunque tener unos referentes, unas pautas es positivo" (10-6-93).

4.-COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS.-

En la valoración se apunta como una de las causas del conflicto la diferencia generacional entre el menor y sus padres, por lo que se plantea la hipótesis de trabajo en este sentido: "establecer una buena relación con los padres para introducir aspectos positivos respecto a las actitudes y perspectivas hacia su hijo y, y asu vez, establecer una buena relación de confianza por tal de facilitar la superación de los conflictos existentes".

En el área del menor se plantean objetivos a tres niveles:

- referidos a la intervención del DAM (establecer ..., conocer ..., profundizar ...);
- referidos a aspectos personales del menor (reflexionar ..., valorar ...);
- y del mundo laboral (conocer recursos formativo laborales y laborales ...).

Cómo recursos se proponen:

- recursos institucionalizados de tipo formativo (como por ejemplo el Instituto Municipal de Formación) y laboral
- actividades de tiempo libre organizadas desde el equipo de medio abierto (con la finalidad de conocer más al menor)
- la intervención del DAM

Las estrategias son las que se utilizan normalmente en una fase inicial del seguimiento (tal como proponemos en nuestro diseño de investigación):

- área familiar:
 - .respeto y aceptación
 - .aproximación vinculante
 - .apoyo por convivencia
- área del menor:
 - .respeto y aceptación
 - .empatía
 - .personalización

.autoexploración
.autocomprensión

Con el desarrollo de la intervención se consiguen objetivos de información (informar a la familia, ...) del área familiar y del área del menor, se continúan trabajando otros y se incluye la formulación de objetivos con respecto al tema del grupo de amigos:

- ."Conocer la dinámica del grupo de iguales del menor"
- ."Conocer el papel del menor dentro del grupo de amigos"

Cómo estrategias continuarían contemplándose estrategias que ya se habían utilizado en un principio, al inicio del seguimiento, y además se proponen otras de propias de una fase de seguimiento: refuerzos verbales, confrontación, toma de decisiones, ...

Información que se envía o se debe enviar al Juzgado de Menores:

Se ha de entender el PEI como una cosa diferente a los informes que se dirigen al Juzgado, que tienen otra función. (10-6-93).

Antes toda la información que tenías la ponías en el informe que enviabas al Juzgado, el Juez no tiene porque tener toda la información, pero no tenías otro "espacio" donde poder hacer este ejercicio de recoger y analizar la información sobre el caso (10-6-93).

Ha habido una comisión que ha estado trabajando sobre este tema, la información que se envía al Juzgado, y las líneas de actuación que se han marcado han sido las siguientes: al Juez se le ha de transmitir aquella información básica y genérica de cual es la situación del menor y como va evolucionando el seguimiento. Se evita enviar amplios informes, y por el contrario estos han de ser escuetos y claros, han de contener la información que realmente es importante que sepa el Juez (10-6-93).

Tipología de casos que llega actualmente a Justicia Juvenil:

Sobre la tipología de casos que llega actualmente a Justicia Juvenil, y el que nos ocupa sería un ejemplo, se trata de casos en los que el conflicto no justifica la intervención, ya que no hay unos déficits, ni hay una demanda. Entonces, ¿cómo te planteas la intervención, qué contenido das a la medida? Puedes realizar una supervisión periódica, o por otra parte puedes aprovechar hasta que finalice la medida las entrevistas para hablar de determinados temas, que es lo que se ha hecho con este caso. Harían falta instrumentos, en estos casos más normalizados, una guía de trabajo estructurada en la que se contemplaran que trabajar en cada uno de los temas objeto de la entrevista DAM-menor y cómo hacerlo (3-5-93).

ANEXO Nº 27 : CATEGORIZACIÓN DEL DAM Nº 6.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

CATEGORIZACIÓN DEL DAM nº 6

1) PLANTEAMIENTO INICIAL.-

1.a) Protocolo de observación.-

Antes se utilizaba el protocolo de observación o el planning para registrar la información y después elaborar los informes; pero actualmente, al haber pocos casos, puedes retener en la memoria la información de los diferentes seguimientos (16-3-93).

1.b) Valoración.-

Hacer una valoración supone explicar por qué se ha llegado a esa situación, donde se está y que significado tiene la situación actual. Es un elemento descriptivo donde se hace referencia a la idea global, general, donde se explica la idea de la raíz del problema (16-3-93).

La valoración es uno de los elementos más importantes, es intrínseca a la intervención. Para hacer la valoración tienes como punto de referencia a los descriptores, y apuntas lo que serán las hipótesis (16-3-93).

1.c) Hipótesis de trabajo.-

Con la formulación de hipótesis planteas las posibilidades de intervención en un determinado caso, planteas hacia donde irá dirigida tu intervención. Después, al comprobar y contrastar la hipótesis, verás si realmente el seguimiento ha avanzado (16-3-93).

1.d) Objetivos.-

Al plantearte los objetivos constatas aquellos aspectos que quieres trabajar con el menor: qué se habrá de hacer, cuál será la intervención (16-3-93).

1.e) Recursos.-

Se utilizan recursos normalizados, y si estos no se adecuan a las características del menor, se utilizan los recursos especializados.

Se intenta utilizar recursos que hay en la comunidad y en el caso de no existir, en la medida de lo posible, se intentan crear.

Es importante dar a conocer a los menores los recursos normalizados de su entorno, ya que normalmente los desconocen y, por tanto, no los utilizan.

La implicación del DAM en el recurso depende del tipo de recurso. Hay recursos que dan de sí, que permiten más la implicación del DAM; pero otros no, por ejemplo: la escuela taller, el curso de graduado escolar por televisión, ... (16-3-93).

1.f) Estrategias de intervención.-

Cuando planteamos estrategias de intervención, establecemos las acciones que llevaremos a cabo para conseguir los objetivos propuestos; es decir, definiremos la forma en que vamos a actuar (16-3-93).

1.g) Evaluación.-

Es importante registrar la planificación de la intervención, que te ayuda a recordar y a la vez a centrarte en la intervención. Por tanto, el instrumento que utilices para registrar esta información y concretar bien la acción, ha de ser vivo y dinámico, ha de permitir hacer las variaciones pertinentes (16-3-93).

Hacer un registro supone reflexionar y sacar toda lo que se pueda de la entrevista, el reflexionar sobre el caso te ayuda a perfilar tu intervención (16-3-93).

El registro de entrevistas, no es un registro exhaustivo, pero si lo más significativo. Si un caso requiere más, se registra más pormenorizadamente:

- porque tienes pocos elementos de referencia, no conoces demasiado y entonces como más datos registres mejor
- o que la problemática es muy grave, has de aprovechar todo lo que tienes (Respuesta alumna, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

Cuando el volumen de casos es alto no haces el registro de entrevistas porque no tienes tiempo y ahora que tienes pocos casos no lo haces (...) Al haber pocos casos, puedes retener en la memoria la información de los diferentes seguimientos.

Cuando hacía el registro de entrevistas (a veces lo he hecho), hacía un poco la valoración de la situación del caso y lo que me proponía trabajar, que había de hacer en la siguiente entrevista (16-3-93).

2) DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.-

2.a) Protocolo de observación.-

En los dos casos, caso D y E, se contempla información de cada uno de los descriptores (PEI).

2.b) Valoración.-

CASO D:

El traslado de un pueblo de las afueras de Barcelona, a un pueblo de Tarragona, debido a problemas de salud de la madre, económicos, laborales, familiares, ... se hace con poca previsión, pero el situarse en el nuevo lugar, encontrar trabajo, ... ha servido para unir a la familia, todos los miembros de la familia entran a participar de un mismo proyecto. Todo esto da unas buenas perspectivas para el futuro de la dinámica familiar, y a su vez un buen pronóstico del menor, y se puede pensar en su plena socialización si continúan manteniéndose las circunstancias actuales (PEI).

CASO E:

Todo y que el menor tiene unas buenas actitudes personales, interés e inquietud, la llegada del padre ha bloqueado el programa de intervención y lo han reducido a una cuestión formal (PEI).

2.c) Hipótesis de trabajo.-

CASO D:

Las necesidades del menor son: integrarse, aceptar la situación y el aprendizaje académico; si el menor entiende y comprende lo que se pretende, si reflexiona sobre esto, se facilitará y posibilitará la intervención (16-3-93).

CASO E:

Dadas las características familiares (tráfico y consumo de drogas por parte del padre, ...) se intentará ofrecer al menor actividades a realizar fuera de casa, intentando alejarlo lo máximo posible del ambiente familiar.

2.d) Objetivos.-

Se han planteado objetivos para los diferentes descriptores, siguiendo el instrumento de trabajo. En el caso en que el objetivo no se adecuaba a la realidad del caso, se redefinía y concretaba (16-3-93).

CASO D:

En el área del menor, se plantean los siguientes objetivos:

- potenciar la reflexión personal sobre su situación, y contrastarla con situaciones anteriores;
- conseguir que el menor sepa ocupar su tiempo libre y poder desarrollar sus intereses; darle a conocer las posibilidades que al respecto ofrece el entorno;
- valorar el papel del menor en la dinámica familiar;
- fomentar la relación y respeto hacia personas de su entorno inmediato, en especial a jóvenes de su edad;
- potenciar la participación del menor en actividades y recursos normalizados;
- desarrollar actitudes positivas respecto a los aprendizajes académico;
- valorar muy favorablemente el hecho de que el menor haga prácticas laborales con su padre (PEI).

CASO E:

Se plantean objetivos dirigidos a sacar al menor de casa, es decir, intentar que el menor (y su hermano mayor, que anteriormente ya había estado en seguimiento por parte del DAM) participe en diferentes actividades (gimnasio, clases de guitarra, aula taller, ...) (5-5-93):

- separar todo el tiempo posible al menor de su ambiente familiar actual;
- potenciar el espíritu crítico del menor respecto a su familia;
- introducir al menor en actividades normalizadas;
- reflexionar sobre el futuro, la independencia económica (trabajo, ...) (PEI).

2.e) Recursos.-

CASO D:

El curso "Graduï 's ara pot" se puede realizar mediante un seguimiento televisivo por el Canal 33 y de una profesora que atiende personalmente un día a la semana. Se pueden ir haciendo asignaturas sueltas y una vez superadas estas asignaturas ya están aprobadas para siempre, lo cual permite ir sacándose el graduado poco a poco. Además es un método bastante flexible y que dado las características del menor,

que vive en un sitio apartado y que huye de todo lo que se relaciona con la figura de la escuela, ya que viene de un fracaso escolar (Diario de campo alumna de prácticas: 19-1-93).

La participación en el programa "Graudi's", es para dar respuesta en parte al menor y en parte a los padres; la idea del programa es buena, que el que responsable es el menor, y si le interesa irá, y también los padres se han de implicar, insistir en que vaya (Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

Además de éste recurso, se proponen los siguientes:

-en el área del menor:

- .actividades de tiempo libre organizadas por el Equipo de Medio Abierto en las que también participa el DAM;
- .escuela taller de Valls, Montblanch ...;
- .grupo ecologista de "l'Alt Camp" o "Conca de Barberà"

-en el área familiar:

- .UBASP (unidades básicas de atención social primaria);
- ."Servei de Medi Obert";
- ."Consell Comarcal" (PEI).

CASO E:

En el área del menor, los recursos que se proponen son:

- .el pre-taller "El Trampolí"
- .actividades de tiempo libre, y el horario diseñado por el Dam en que se incluyen diferentes actividades: guitarra, gimnasio, ...

En el área familiar se intentará hacer un trabajo conjunto con el Asistente Social de Servicios Sociales para que haya una vigilancia más estricta del PIRMI, y así intentar influir en la madre para que cumpla las obligaciones respecto a los menores (PEI: Primer Planteamiento).

2.f) Estrategias de intervención.-

A través de las estrategias que utilizaremos en la fase de seguimiento (fase en que se encuentran los casos D y E objeto de estudio) interesa: que se haya podido establecer un vínculo con la familia y el menor, que permita la evolución del seguimiento y que se haya podido establecer un plan de intervención (16-3-93).

CASO D:

-en el área familiar:

- .inyección de perspectivas a corto y medio plazo, para dar más estabilidad a su actual situación,
- .reforzar los cambios producidos de forma espontánea en la familia, tanto respecto a la propia dinámica, como respecto a la relación e integración familiar del menor;

-en el área del menor:

- .comparar con el menor su situación actual con la que tenía antes, intentando valorizar su estado actual,
- .facilitar la relación e integración del menor con los recursos formativos de su entorno, así como con los grupos socializadores con los que se puede poner en contacto, para intentar consolidar sus relaciones con el medio y asegurar su socialización (PEI).

CASO E:

- conseguir una relación que pueda incidir en el menor;
- intentar relacionarse con el menor sin la presencia de los padres.

2.g) Evaluación.-

A medida que se va desarrollando el programa educativo individualizado se va haciendo la evaluación. Se trata de buscar algún criterio a través del cual se pueda establecer si la situación va mejorando o no (16-3-93).

3) ACCIÓN DESARROLLADA.-

3.1) El proceso de intervención.-

CASO D:

Anteriormente el menor había estado ingresado en varios centros de los que se fugaba. El y su hermano se dedicaban a hacer "pintadas".

El caso fue trasladado por un DAM de Barcelona, es un caso en Libertad Vigilada, que ha de acabar en mayo-junio de este año (16-3-93).

CASO E:

El motivo por el que el menor pasa por el Juzgado de Menores, fue por una pelea con otro menor.

Es un caso que presenta dificultades para que se lleve a cabo

una intervención, dada la presión que ejerce el padre sobre el núcleo familiar: los diferentes miembros de la familia pueden establecer una relación con el DAM, pero esta ha de ser sólo a nivel formal, no ha de ir más allá, por lo que se cierra el paso a toda intervención educativa (5-5-93).

3.2) Situación personal y familiar del menor.-

CASO D:

Cuando vinieron de fuera, en su pueblo, tenía un grupo de gente con la que hacía "graffitis", eran muy activos, tenía muchísimas detenciones, fugas de casa, ... e historias de este tipo. Entonces llega aquí y contrariamente a lo que todo el mundo pensaba, se engancha muy bien en el proyecto de la familia. Se encuentra bien tanto el menor como la familia. Estaban todos "colgados" y ahora se van saliendo, y el menor entra en esta historia. Tiene un cierto grado de protagonismo que es necesario reforzar (Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

Viven en un pueblo de una zona rural de Tarragona desde hace medio año, antes vivían en un pueblo de Barcelona. El motivo del cambio ha sido la salud de la madre (padece una afección pulmonar) y también alejar a los menores (al menor y a su hermano mayor) del ambiente en que vivían; el menor también tiene dos hermanas de 12-13 años que están escolarizadas (pero los continuos cambios de residencia de los padres, hace que presente cierto retraso escolar). La familia tiene preocupación por temas ecologistas (16-3-93).

Se trata de una familia bastante permisiva, poco controladora, familia itinerante que ha cambiado sucesivas veces de lugar de residencia, pero parece que en su nueva casa se quedarán tiempo, por varios motivos:

- el trabajo del padre favorece que continuen aquí
- la mejora de la salud de la madre a raíz de vivir en el campo.

Para el menor el hecho de tener un delegado, en esta nueva situación, le ha permitido situarse en el medio, realizar una serie de actividades y no encontrarse tan desplazado en un lugar donde no tiene amigos y no sabe que recursos hay en la zona (5-5-93).

CASO E:

En un primer momento la familita estaba en una actitud no demasiado positiva, pedían que se les encontrara un trabajo aunque el menor no tuviera la edad para trabajar, en una actitud de "haber que se puede sacar ... sin demasiada cosa o nada a cambio". Pero más adelante las actitudes se modificaron y cuando en las entrevistas estaban solos los dos hermanos, o el menor, estas resultaban mucho más

enriquecedoras y se podía interactuar. Cuando están los padres hay una actitud de alerta y controladora, los menores no están relajados y el protagonismo gira en torno a la figura central de la familia, el padre (...). Se hace difícil trabajar en este contexto en el que se encuentra el menor (Diario de la alumna de prácticas: 30-4-93).

El padre es muy conflictivo y desestructura la situación, si no hay un cambio significativo en la realidad familiar, poca cosa se podrá hacer (5-5-93).

La familia intenta sacar lo que puede, sin que haya ningún tipo de cambio, hay una desconfianza general y es un caso en el que siempre has de estar muy atento, vigilar, no facilitan la labor. Se intenta desbloquear y hacer lo que se pueda, pero ... Cuando un menor no tiene una actitud "limpia" ... Hay menores que explican que roban, porque lo hacen, ... te sabe mal, pero ya sabes con lo que juegas, en cambio, en este caso siempre hay una desconfianza (5-5-93).

3.3) El programa educativo individualizado.-

CASO D:

Las áreas o aspectos que se han trabajado han sido:

- el aspecto escolar (se ha matriculado al programa de graduado)
- la responsabilidad
- el aspecto laboral (Notas de campo de la entrevista con la alumna de prácticas: 6-5-93).

En referencia al tema escolar, nadie se interesa demasiado, no funciona, de cuando en cuando se le va recordando que es una buena oportunidad, lastima que no la cojas, ... De esta manera están todos tranquilos. El tema escolar es un tema problemático, el menor anteriormente no quería ir a la escuela, se escapaba, ... ahora no es un problema (Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

Continúa la propuesta de vincular al menor a algún grupo ecologista de la zona (por el interés que tanto el menor como su familia presentan sobre el tema), pero resulta difícil ya que se trata de grupos muy cerrados y por tanto de difícil acceso para gente desconocida por el grupo (5-5-93).

A través de la relación con la familia y el menor, en este caso se intentaba ir evaluando como funcionaba la historia familiar, que el proyecto "no se desdibujara", incentivarlo con alguna salida, ... conectarlo con algún grupo ecologista de la comarca (Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

El menor va encontrando, por su cuenta, con el socio del padre, ... puntos de contacto. Ahora lo que haría falta, para que se acabara de integrar bien, sería un grupo de iguales con los que se entendiera bien. Pero pienso que el menor está

en una buena línea (Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

La valoración que la familia hace del seguimiento es positiva, el menor está en casa tranquilo, en contra de lo que pasaba cuando vivían en Barcelona, donde el menor fue internado en varios centros, de los que se fugaba constantemente (5-5-93).

Aunque hay pocas variaciones respecto al planteamiento inicial, señalaremos dos aspectos:

- por una parte el menor ha perdido aquella ilusión inicial que tenía hacia el trabajo en la empresa de su padre (ha habido algún problema entre el menor y uno de los trabajadores)
- por otra parte, a nivel escolar, ha mostrado poco interés por el curso de graduado escolar que realiza a distancia (5-5-93).

Pero, se puede hablar de una normalización de la situación del menor desde que junto con su familia se trasladaron de Barcelona al actual lugar de residencia, un pueblo de la comarca del Alt Camp (5-5-93).

Se intenta que el menor se sienta miembro activo, así pues que continúe trabajando con su padre y después ver la posibilidad de que vaya a un escuela taller de la comarca o comarcas próximas (5-5-93).

La cosa ya estaba encaminada y el caso prácticamente iba solo. La actuación sólo era para acabar de mejorar la situación (Respuesta DAM, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

La medida de Libertad Vigilada acaba en Junio, pero como hay actividades planificadas para el verano, se planteará al menor y su familia la posibilidad de una post-medida, además el menor tiene todavía pendientes unas causas en Barcelona (por unas pintadas que hizo en el metro), por lo que probablemente se alargue unos meses más la medida de Libertad Vigilada (16-6-93).

CASO E:

Las expectativas son muy pequeñas, se necesitaría que saliera del ambiente de su casa, que se rigiera por otras pautas y las suyas propias, que se independizara un poco de la figura dominante que es el padre, ..., más adelante que adquiriera la capacidad de tener un trabajo y trabajar, ... La mejor manera es que se desvinculara de la familia (Respuesta alumna de prácticas, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

Se intentaba sacarlo del contexto familiar y a partir de aquí poder hacer más cosas (Respuesta alumna de prácticas, entrevista alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

El hecho de que el área del menor y el área de la familia estén separadas, lleva a hacer repeticiones, por lo que sería mejor hacer una valoración conjunta, más global (16-3-93).

A la hora de cumplimentar el programa, en lugar de dos hojas, una para el área del menor y una del área familiar, sería mejor, más operativo, una sola que contemplara las dos áreas. Se ha ido siguiendo la pauta, siguiendo los descriptores (16-1-93).

Este soporte te permite llevar una línea, constatada e incluso pararte a reflexionar y reflexionar sobre la intervención (Respuesta alumna, entrevistas alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

Si que reflexionas, pero no sobre el papel (por ejemplo, cuando vas con el coche y vas a encontrarte con el menor y su familia, vas pensando y diciendo: he de decirle ..., he de conseguir que ...). El reflexionar sobre el caso te ayuda a perfilar tu intervención (16-3-93).

El PEI si ha de ser un instrumento de trabajo para el DAM, ha de ser operativo, así pues, todo lo que sea repetitivo se ha de suprimir, repetitivo en el sentido de que cuando planteas objetivos a veces haces referencia a cosas que apuntabas en la hipótesis y en la valoración.

Los elementos que contemplaría serían los siguientes:

- la realidad con la que te encuentras:
 - .descriptores (de los propuestos en el programa, a lo mejor algunos se podrían unir),
 - .valoración global del área del menor y del área de la familia;
- lo que quieres hacer, el plan de actuación:
 - .lo que harás,
 - .cómo lo harás (estrategias, recursos),
 - .evaluación (16-6-93).

Puede ser útil unas pautas, aunque no sean muy exhaustivas, tener unos elementos de referencia que en un momento determinado puedas revisar y volver atrás y reflexionar: "inicialmente estabamos así, ahora estamos ...".

Puede servir de elemento de contrastación: "en un principio el menor era cerrado, después se ha abierto más, pero ahora parece que ha vuelto hacia atrás, que ha habido un retroceso ..." (Respuesta alumna, entrevistas alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

4) COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS.-

CASO D:

Se plantea como hipótesis general que el menor se integre a su nueva situación: el pueblo, casa, trabajo ... En este sentido se intentan trabajar los siguientes objetivos:

- valorar el papel del menor en la dinámica familiar,
- potenciar la reflexión personal sobre su situación y

contrastarla con situaciones anteriores ...

De hecho en esta fase del momento de seguimiento se han trabajado temas como la responsabilidad, el aspecto laboral ...

CASO E:

Por lo conflictivo de la situación familiar se intentará, a través de la intervención, alejar al menor el máximo tiempo posible de su casa y con esta finalidad se plantean objetivos en este sentido:

- introducir al menor en actividades normalizadas
- potenciar el espíritu crítico del menor respecto a su familia ...

Pero aunque a lo largo del seguimiento se ha conseguido que el menor participara en algunas actividades, la incidencia es escasa.

Coordinación con otros profesionales y con otros servicios

Los programas habrían de realizarse conjuntamente con otros profesionales que intervienen en el caso.

Habría de haber una coordinación y una política común entre los diferentes servicios que tienen competencias en el área de la infancia y juventud: Servicios Sociales, Infancia, Juventud, ... (29-6-93).

Temporalización de las medidas

En un principio condicionó la intervención el hecho de que las medidas sean temporalizadas; pero, actualmente, al haber medidas de tipo administrativo (asistencia voluntaria post-medida) es diferente (16-3-93).

Cuando finaliza la medida judicial puedes plantearte una post-medida para acabar el seguimiento. Por tanto el tiempo de la medida no condiciona demasiado tú intervención, pero no siempre cuentas con que después pueda haber una post-medida (16-3-93).

Evolución de la intervención

La intervención es un todo en el que no hay un elemento que pese más que otro.

A lo largo de la intervención, la evolución de las fases y el paso de una a otra es relativo: hay casos en que a través de una entrevista pasas ya a una fase de seguimiento, y en cambio hay casos en que no pasas de estar en una fase inicial.

En la fase intermedia de seguimiento en que se interviene en la experimentación del programa, y en las fases intermedias en general, lo que interesa es haber establecido un vínculo familia-menor que permita la intervención, que se haya podido establecer un plan de intervención y que este funcione (16-3-93).

Información que se envía al Juzgado

Anteriormente realizaba el planning antes de hacer el informe que se dirigía al Juez; el planning servía para estructurar el informe que se había de hacer después. Actualmente realizo los informes directamente, sin elaborar el planning.

La información que se envía al Juez, en un caso en fase inicial, es la siguiente:

- genograma
- descripción del área familiar
- descripción del área del menor
- hipótesis de trabajo
- valoración
- evaluación del seguimiento
- propuesta

En el caso de que se trate de un caso en fase de seguimiento, se envía al Juzgado una evaluación del seguimiento (16-6-93).

Estilo de actuación del DAM

Las reflexiones que el DAM hace, la orientación se inserta en la conversación que se mantiene, aparentemente parece flexible, pero su base son unas líneas muy claras que se ajustan al objetivo trazado, a la norma social; su discurso posee un aire de informalidad, esto hace que lo que dice no tenga apariencia de "sermón" (que se escucha y después se hace lo que se quiere), transcurre más en una línea de reflexión que viene guiada por un pragmatismo asequible, es decir, no se va por las ramas, da pautas de comportamiento que dentro de las posibilidades del sujeto se pueden efectuar, y lo hace con un sentido netamente práctico. Así, según mi opinión, su actuación aparentemente distendida, es un medio para acercarse más fácilmente a los jóvenes y a que, como mínimo escuchen y vean otras opciones de vida, otras maneras de hacer, que les ayudarán a la reinserción social, a una mejor adaptación. La figura del DAM no es vista como autoritaria, sino como un medio de ayuda para superar su problemáticas, les "enseña" que para conseguir unas cosas se han de hacer otras (Diario de campo de la alumna de prácticas: 1-3-93).

Tiene un estilo muy abierto, buena capacidad de comunicación, tiene facilidad para contactar con el menor, mantiene una línea práctica y aunque es distendido y aunque los usuarios a lo mejor se quedan con la superficie, "un tío muy enrollado, que habla ...", pero a su vez el DAM va marcando unas pautas (Respuesta alumna, entrevistas alumna de prácticas-DAM: 21-6-93).

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL
Carmen Ponce Alifonso
DL:T-1560-2009 /ISBN: 978-84-692-4521

